

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel
et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement

par

Brigitte Gagnon

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

D.ÉD

Doctorat professionnel en éducation

Avril 2020

© Brigitte Gagnon, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel
et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement

par

Brigitte Gagnon

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Christiane Blaser	président[e] du jury
Louise Royal	directrice de l'essai
Lise Corriveau	codirectrice de l'essai
Marie-Hélène Guay	codirectrice de l'essai
France Morin	membre externe du jury
Chantal Viens	membre externe du jury

Essai doctoral accepté le 20 avril 2020

SOMMAIRE

Pour rencontrer des enjeux importants de réussite éducative, la Commission scolaire des Hautes-Rivières a amorcé, depuis 2014, de nombreux changements visant notamment l'amélioration des processus de gestion des écoles et des centres et l'harmonisation des différents services. Ces changements ont nécessité, entre autres, l'ajustement des rôles et des attentes envers plusieurs membres du personnel scolaire, dont les gestionnaires (directions d'écoles et directions de services). Les efforts collectifs ont porté des bénéfices. Bien que l'intention était noble et nécessaire, il a été constaté et rapporté, au fil du temps, notamment lors de rencontres de supervision ou d'accompagnement pédagogique, que dans ce contexte de changement, plusieurs employé.e.s vivaient certains enjeux relatifs à leur bien-être au travail (perte de sens, essoufflement, relations personnelles plus tendues, émotions négatives, diminution du sentiment de compétence, etc.).

Cet essai doctoral présente des savoirs professionnels développés à la Commission scolaire des Hautes-Rivières de 2015 à 2019 avec des leaders scolaires (cadres de la direction générale, gestionnaires scolaires et professionnel.le.s des services éducatifs) préoccupés par le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement.

La question générale de recherche a été formulée ainsi : Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement lors d'accompagnements individuels ou de projets de développement pédagogique et organisationnel? Des réponses à cette question ont pu être dégagées grâce à la réalisation de deux recherches-actions.

La première recherche-action (2015-2016) a porté sur les pratiques d'accompagnement individuel prenant en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. Neuf accompagnateur.trice.s exerçant une fonction de gestionnaire scolaire ou de professionnel.le des services éducatifs ont documenté leurs pratiques d'accompagnement auprès d'un personnel scolaire dans un contexte de changement, en portant une attention particulière au bien-être. Au terme de cette recherche-action, des portraits de chaque accompagnateur.trice ont été élaborés et mettent en lumière leur façon unique d'accompagner, en fonction de leurs forces et de leurs ressources. De plus, la mise en commun des expériences d'accompagnement et des ressources développées par chaque accompagnateur.trice dans leur contexte spécifique d'accompagnement a permis de dégager des principes et des pistes d'action pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnement individuel en contexte de changement. Un répertoire de ressources a été créé et rendu disponible aux accompagnateurs.trice.s ayant participé à cette recherche-action et aux autres membres du personnel de ce milieu préoccupés par cet objet.

La deuxième recherche-action (2017-2019) a été réalisée avec les leaders de la direction générale qui souhaitent générer un modèle de développement pédagogique et organisationnel prenant davantage en compte le bien-être du personnel scolaire lors de changements. Ces leaders ont profité de la création du nouveau *Plan d'engagement vers la réussite*¹ pour ajuster *leurs manières de penser, d'être et de faire*. Au terme de cette recherche-action, un modèle de

¹ « Le *Plan d'engagement vers la réussite* est un outil de planification permettant de façon transparente de faire connaître à toute la population les engagements de la commission scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes, et ce, pour une période donnée. » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 8).

développement pédagogique et organisationnel postconventionnel a été formalisé. Ce dernier comprend une définition, la finalité du développement pédagogique et organisationnel ainsi que dix clés de cohérence (principes et manifestations observables) permettant de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement dans cette organisation.

La réalisation de ces deux recherches-actions a permis aux leaders scolaires d'agir pour transformer une situation professionnelle jugée insatisfaisante, de se développer sur le plan professionnel en ajustant *leurs manières de penser, d'être et de faire* puis également de générer de nouveaux savoirs professionnels utiles pour eux et pour d'autres acteur.trice.s scolaires ayant des préoccupations, un contexte et des présupposés semblables.

L'apport de cet essai est de rendre disponible le processus de création des savoirs professionnels ainsi que différents savoirs professionnels formalisés par et pour des leaders scolaires préoccupés par la prise en compte du bien-être en contexte de changement. Ces savoirs professionnels sont partagés sous forme de lettres s'adressant à divers destinataires à savoir des accompagnateur.trice.s de personnel scolaire, des gestionnaires scolaires ou des doctorant.e.s.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. NOTRE CONCEPTION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS PRÉSENTÉS DANS CET ESSAI	2
2. PRÉSENTATION DU CONTENU DE L'ESSAI.....	3
PREMIER CHAPITRE. MISE EN CONTEXTE	5
1. ENJEUX SOCIAUX.....	5
2. ENJEUX ORGANISATIONNELS	7
3. POURQUOI SE PRÉOCCUPER DU BIEN-ÊTRE DES EMPLOYÉS EN CONTEXTE DE CHANGEMENT ?	8
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	13
4.1. Question générale de recherche	13
4.2. Questions spécifiques de recherche	13
DEUXIÈME CHAPITRE. CONNAISSANCES VALIDÉES.....	17
1. REPRÉSENTATION PARTAGÉE DU CONCEPT DU BIEN-ÊTRE	19
1.1. L'hédonisme.....	20
1.2. L'eudémonie	20
1.3. Le modèle de bien-être adopté par le milieu.....	21
2. L'ADOPTION DE MANIÈRES DE PENSER POSTCONVENTIONNELLES	28
2.1. Qu'est-ce qu'un stade de conscience ?.....	29
2.2. Les stades de conscience et le bien-être.....	30
2.2.1. Le stade de conscience conformiste	31
2.2.2. Le stade de conscience performant	32
2.2.3. Le stade de conscience pluraliste	34
2.2.4. Le stade de conscience évolutif.....	35
2.3. Le développement de la conscience.....	36
2.4. Des conditions pour faciliter le développement de la conscience	37
2.5. La bienveillance et le leadership, une prise de conscience	38
3. L'ADOPTION DE MANIÈRES D'ÊTRE ET DE FAIRE INSPIRÉES DU LEADERSHIP AUTHENTIQUE	40
4. EN RÉSUMÉ.....	43

TROISIÈME CHAPITRE. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DE LEADERS SCOLAIRES EN RECHERCHE-ACTION.....	45
1. UN MODÈLE APPUYÉ SUR CERTAINS PRÉSUPPOSÉS.....	46
1.1. Mes présupposés au regard de l'éducation	46
1.2. Mes présupposés au regard de la recherche	49
2. UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT EN SIX ÉTAPES	49
2.1. Établissement de la situation actuelle	50
2.2. Établissement d'une situation désirée	51
2.3. Planification	51
2.4. Action et régulation.....	54
2.5. Évaluation	55
2.6. Diffusion	56
3. EN RÉSUMÉ.....	57
4. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ISSUS D'UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DES LEADERS EN RECHERCHE-ACTION.....	58
4.1. Les caractéristiques des savoirs professionnels	58
4.1.1. Un savoir professionnel contextualisé.....	58
4.1.2. Un savoir professionnel transférable	59
4.1.3. Un savoir professionnel finalisé	59
4.1.4. Un savoir professionnel axiologique	59
4.1.5. Un savoir professionnel ancré dans une méthodologie consciente et explicite	60
4.1.6. Un savoir professionnel inspiré d'autres savoirs théoriques et professionnels.....	60
4.1.7. Un savoir professionnel tenant compte de critères de validité.....	60
4.1.8. Un savoir professionnel diffusé de façon évocatrice.....	61
4.2. Les finalités d'un savoir professionnel	62
4.3. Une façon de générer des savoirs professionnels.....	62
QUATRIÈME CHAPITRE. L'HISTOIRE DES RECHERCHES-ACTIONS RACONTÉES EN DEUX TOMES	65
1. TOME A.....	65
1.1. Situation actuelle : camper le contexte et les personnages de l'histoire	65
1.2. Situation désirée : imaginer une fin heureuse à l'histoire.....	68

1.3.	Planification : anticiper les actions de l'histoire	69
1.4.	Action et régulation : vivre les actions avec les personnages de l'histoire.....	71
1.5.	Évaluation : conclure l'histoire en permettant aux personnages de faire un bilan	73
1.5.1.	Un bilan individuel avec chaque personne accompagnatrice.....	73
1.5.2.	Un bilan collectif avec l'ensemble des personnes accompagnatrices	76
1.5.2.1.	Des leçons à tirer de l'histoire en termes de forces	77
1.5.2.2.	Des leçons à tirer de l'histoire en termes de limites.....	78
1.6.	Diffusion : inviter les personnages à poursuivre leur histoire et à la partager.....	80
2.	TOME B	82
2.1.	Situation actuelle : camper le contexte et les personnages de l'histoire	84
2.2.	Situation désirée : imaginer une fin heureuse à l'histoire.....	85
2.3.	Planification : anticiper les actions de l'histoire	86
2.4.	Action et régulation : vivre des actions avec les personnages de l'histoire.....	87
2.5.	Évaluation : conclure l'histoire en permettant aux personnages de faire un bilan	90
2.5.1.	Évaluer l'objectif lié au pôle action (qu'avons-nous fait?).....	91
2.5.2.	Évaluer l'objectif lié au pôle formation (qu'avons-nous appris?).....	92
2.5.3.	Évaluer l'objectif lié au pôle recherche (qu'avons-nous créé d'inédit?).....	94
2.6.	Diffusion : inviter les personnages à poursuivre leur histoire et à la partager.....	98
CINQUIÈME CHAPITRE. CONTEXTES DE TRANSFERT DES SAVOIRS		
PROFESSIONNELS DANS DES FAMILLES DE SITUATIONS.....		101
1.	LETTRE 1 ADRESSÉE À CATHERINE, ACCOMPAGNATRICE (CP).....	103
2.	LETTRE 2 ADRESSÉE À MICHÈLE, DIRECTRICE DES SERVICES ÉDUCATIFS D'UNE COMMISSION SCOLAIRE.....	115
3.	LETTRE 3 ADRESSÉE À MATHIEU, DOCTORANT AU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION.....	125
CONCLUSION		139
1.	UN RÉSUMÉ DES PROJETS RÉALISÉS À LA CSDHR, LES SAVOIRS PROFESSIONNELS CRÉÉS ET LA SUITE DE CHAQUE HISTOIRE	139
2.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS CRÉÉS À LA CSDHR ET LEUR PERTINENCE ÉPISTÉMIQUE, SOCIALE, PRATIQUE ET ÉTHIQUE	144
3.	LES SAVOIRS PROFESSIONNELS CRÉÉS ET LEUR VALIDITÉ	146
4.	LE MOT DE LA FIN	148

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	149
ANNEXE A. SYNTHÈSE DU MODÈLE DE LEADERSHIP AUTHENTIQUE ET POSTCONVENTIONNEL À LA CSDHR ET SES RETOMBÉES SOUHAITÉES SUR LES COLLABORATEUR.TRICE.S ET L'ORGANISATION.....	159
ANNEXE B. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DES LEADERS SCOLAIRES EN RECHERCHE-ACTION	160
ANNEXE C. SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉFINIS DANS L'ESSAI DOCTORAL	161
ANNEXE D. EXEMPLE D'UN EXTRAIT DE DIAPORAMA PRÉSENTANT UN PORTRAIT D'ACCOMPAGNATRICE.....	162
ANNEXE E. PRINCIPES ET PISTES D'ACTION POUR PRENDRE EN COMPTE LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL SCOLAIRE LORS D'ACCOMPAGNEMENTS INDIVIDUELS EN CONTEXTE DE CHANGEMENT	163
ANNEXE F. MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATIONNEL POSTCONVENTIONNEL DES LEADERS DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTES-RIVIÈRES	164
ANNEXE G. SCHÉMA SYNTHÈSE DES COMITÉS SUR LE BIEN-ÊTRE.....	166

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les bienfaits du bien-être	8
Tableau 2. Les caractéristiques du flow.....	22
Tableau 3. Les forces de caractère.....	25
Tableau 4. Deux formes de développement de la conscience	36
Tableau 5. Mes présupposés au regard de l'éducation inspirés de Pratt (2002)	48
Tableau 6. Outils de collecte de données.....	52
Tableau 7. Critères de validité	56
Tableau 8. Exemples de contextes choisis par les accompagnateur.trice.s	72
Tableau 9. Objectifs de la recherche-action.....	86
Tableau 10. Critères de validité de la recherche-action réalisée à la CSDHR.....	147

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Stades de développement de la conscience des leaders et des organisations scolaires.....	31
Figure 2.	Le leadership authentique et ses retombées sur les collaborateur.trice.s et l'organisation.	42
Figure 3.	Synthèse du modèle de leadership authentique et postconventionnel à la CSDHR et ses retombées sur les collaborateur.trice.s et l'organisation.....	44
Figure 4.	Organisation du projet 2.....	89
Figure 5.	Intégration du bien-être dans la vision et les valeurs de la CSDHR.	97
Figure 6.	Comités en lien avec le bien-être à la CSDHR	141
Figure 7.	La posture recherchée chez les leaders scolaires de la CSDHR	143

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CP	Conseiller ou conseillère pédagogique
CSDHR	Commission scolaire des Hautes-Rivières
LA	Leadership authentique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite

LEXIQUE

LEADERS SCOLAIRES

Nous considérons comme des **leaders scolaires**, toute personne de l'organisation ayant développé et assumant son pouvoir d'influence. Dans cet essai, ce terme concerne **les leaders de la direction générale**, mais également les **accompagnateur.trice.s** exerçant un rôle de gestionnaire scolaire ou de professionnel.le des services éducatifs ayant fait partie de la première recherche-action.

- **LEADERS DE LA DIRECTION GÉNÉRALE** : l'équipe composée d'un directeur général, d'un directeur général adjoint et de deux directrices générales adjointes.
- **ACCOMPAGNATEUR.TRICE.S** : gestionnaires scolaires ou professionnel.le.s des services éducatifs de la commission scolaire ayant participé à la première recherche-action.

PERSONNEL SCOLAIRE

Toute personne exerçant sa fonction dans une école ou un service du centre administratif de la commission scolaire : enseignant.e.s, professionnel.le.s, gestionnaires et personnel de soutien.

COLLABORATEUR.TRICE.S

Personnel scolaire ayant collaboré à différents comités dans le cadre de la deuxième recherche-action avec les leaders de la direction générale.



DÉDICACE

À ma sœur Annie

*Les dernières semaines de rédaction de cet
essai ont été combinées à des moments
significatifs d'accompagnement dans ton
expérience de vie au regard du bien-être.*

*Merci de m'avoir témoigné ta confiance
et de m'avoir enseigné la résilience.*

*Je comprends maintenant que ce parcours doctoral est pour moi un engagement
qui transcende un projet universitaire vécu en contexte éducatif.*

*C'est mon projet de vie par lequel je peux exploiter mes forces de caractère, mon leadership
ainsi que mes connaissances sur le bien-être, l'accompagnement, la conscience
et l'apprentissage au service de l'épanouissement des hommes, des femmes et des enfants!*

Pour une accompagnatrice « en transit sur terre », n'est-ce pas l'essentiel?

REMERCIEMENTS

La gratitude est un sentiment de reconnaissance vis-à-vis d'autrui ou de la vie en général.

Ce sentiment améliore le bien-être physique, psychologique et les relations sociales. [...]

On éprouve de la gratitude quand on se perçoit comme étant bénéficiaire d'un bienfait.

*Le sentiment de reconnaissance qui en découle
est un facteur important de bien-être et de résilience.*

Rébecca Shankland

La réalisation d'un doctorat professionnel est un long parcours parsemé de moments de joie, de créativité, de surprises, de découvertes, mais comporte également des temps de doutes, de découragements et de stress. Plusieurs personnes ont été présentes à mes côtés sur le chemin de l'apprentissage au fil des années et je souhaite sincèrement leur exprimer ma gratitude pour leur soutien qui a pris diverses formes afin de me permettre de me rendre au bout de cette aventure.

Tout d'abord, je tiens à souligner la chance exceptionnelle d'avoir pu compter sur une équipe d'encadrement composée de trois marraines extraordinaires. Merci à **Louise Royal, Marie-Hélène Guay et Lise Corriveau**. Vous avez conjugué vos forces pour m'accompagner de façon bienveillante durant les cinq années de mon parcours. Vous avez accepté de marcher à mes côtés avec curiosité, intérêt, confiance et gaillardise. Ensemble, nous sommes sorties de notre zone de confort et avons fait preuve d'authenticité et de vulnérabilité, ce qui m'a permis de me développer sur le plan intégral à travers la démarche doctorale. C'est un cadeau inestimable.

Je suis également très reconnaissante envers **Dominique Lachapelle**, directrice générale à la Commission scolaire des Hautes-Rivières, pour son appui indéfectible dans la réalisation des

recherches-actions, mais également pour son accompagnement sur le plan de ma démarche identitaire et professionnelle. Merci Dominique, pour ton écoute, pour ta compréhension, pour tes encouragements et la confiance que tu m'as témoignée. Merci pour toute la latitude accordée dans la réalisation de mes mandats à la CSDHR et pour la croyance que tu as envers la valeur d'une fonction inédite de praticienne chercheuse œuvrant en soutien au développement pédagogique et organisationnel dans une commission scolaire.

Merci aux leaders de la direction générale, aux gestionnaires scolaires et aux professionnel.le.s des services éducatifs qui ont accepté de s'engager dans l'une ou l'autre des recherches-actions. Tout d'abord, les membres de la direction générale, **Éric Blackburn** (ex-DG), **Mario Champagne**, **Dominique Lachapelle**, **Sophie Latreille** de votre confiance accordée dans la réalisation du projet de développement pédagogique et organisationnel lors de la création du *Plan d'engagement vers la réussite*. Également un énorme merci à **Marie-Claude Bergeron**, **Danny Brochu**, **Huguette Côté**, **Nathalie Côté**, **Sonya Denis**, **Danielle Fortin**, **Chantal Majeau**, **Louise Poirier** et **Louis Racine** de votre professionnalisme et de votre engagement dans la documentation de votre projet d'accompagnement.

Merci à **Donald Guertin** qui a été un mentor précieux sur le plan de l'écriture et qui m'a accompagnée avec diligence à travers la relecture et la correction de mes nombreux écrits tout au long de mes études. Je te suis reconnaissante pour avoir mis ton amour de la langue au service de ma démarche doctorale. D'autres personnes ont été des relectrices précieuses. Un merci chaleureux à mes amies **Joceline Despins** et **Marylène Monette**.

À tous les étudiant.e.s de cette première cohorte au doctorat professionnel, je suis reconnaissante d'avoir fait ce voyage inconnu avec vous. Je suis fière d'avoir été pionnière à vos côtés pour défricher une voie nouvelle à la recherche par et pour les praticien.ne.s en éducation. Nous avons formé une belle communauté d'apprentissage et avons été accompagnés par des personnes dévouées et généreuses. Merci à chacun et chacune de ce que vous êtes et ce que vous avez apporté à notre communauté durant ces cinq années. Un clin d'œil affectueux à **Marie Beauchamp** pour ton soutien continu durant tout le parcours!

Merci à **France Morin** et **Chantal Viens**, membres du jury externe. Votre rétroaction généreuse et constructive m'a permis de mesurer les forces ainsi que les éléments perfectibles de cet essai et de le peaufiner jusqu'à la fin.

Finalement, un bouquet de tendresse pour mes proches, **Yvon, Marc-André, William, Jessica**, pour ma **famille** et mes **amis**. Tout au long de mes années d'études, j'ai senti votre affection et votre appui, ce qui m'a permis de sacrifier de nombreuses heures de mes soirées, de mes weekends et de mes vacances à la rédaction de mes travaux. Après toutes ces années sur les bancs d'école, j'ai terminé ma carrière d'étudiante et je laisse une pierre à l'édifice de l'éducation dont je suis fière et à laquelle chacun de vous a contribué de façon unique. Gratitude !

INTRODUCTION

Le monde de l'éducation est en perpétuel changement et le personnel scolaire rencontre de multiples défis de différenciation pour remplir sa mission qui est d'offrir, aux élèves de tous âges, des conditions de réussite scolaire et éducative (MEES, 2017). La Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR) ne fait pas exception à la règle et rencontre des enjeux importants à ce propos. En 2014, l'équipe de la direction générale a engagé tout le personnel scolaire dans une démarche de développement pédagogique et organisationnel visant à optimiser les ressources, à améliorer l'efficacité des processus ainsi que des pratiques éducatives et administratives.

De tels changements ont nécessité l'ajustement des *manières d'être et de faire* de plusieurs personnels scolaires (enseignant.e.s, gestionnaires, professionnel.le.s et personnel de soutien). Ils ont eu des impacts positifs tangibles sur la réussite éducative (CSDHR, 2018). Cependant, ces changements ont également révélé certains indices de mal-être chez divers personnels scolaires. L'accompagnement de proximité par de la supervision ou du soutien pédagogique a permis de comprendre que des employé.e.s vivaient certains enjeux relatifs à leur qualité de vie au travail, liés à des besoins de sens, d'accomplissement, de relations harmonieuses et de collaboration au cœur de ces changements.

Sensibles à cet état de situation, les leaders de la direction générale de la CSDHR ont cherché à soutenir, dans un premier temps, l'initiative d'accompagnateur.trice.s soucieux.se.s et préoccupé.e.s par la prise en compte du bien-être en contexte de changement (recherche-action 1) et à ajuster certaines de leurs propres *manières de penser, d'être et de faire* dans la mise

en œuvre des changements dans l'organisation (recherche-action 2). En s'appuyant sur des connaissances validées portant sur le bien-être, le leadership et la conscience, deux recherches-actions ont été réalisées entre 2015 et 2019 et ont permis de développer des réponses multiples à la question générale : Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement lors d'accompagnements individuels ou de projets de développement pédagogique et organisationnel ?

L'intention première de cet essai est de présenter les savoirs professionnels développés et formalisés par les leaders scolaires en réponse à cette question. Il nous importe donc, d'entrée de jeu, de préciser une définition des savoirs professionnels².

1. NOTRE CONCEPTION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS PRÉSENTÉS DANS CET ESSAI.

Un savoir professionnel est un savoir issu de la transformation d'une situation professionnelle jugée insatisfaisante sur la base d'une finalité et de présupposés partagés. Il est inspiré d'autres savoirs théoriques et professionnels. Ce savoir peut influencer la transformation d'autres situations professionnelles sur la base de finalités et de présupposés semblables. (Guay et Prud'homme, 2018).

² Une explication plus détaillée des savoirs professionnels se trouve au chapitre 3. De plus, un schéma intégrateur présentant les savoirs professionnels définis dans l'essai doctoral se trouve à l'Annexe C.

2. PRÉSENTATION DU CONTENU DE L'ESSAI

Tout d'abord, au premier chapitre, le contexte de l'émergence des recherches-actions est décrite et mise en relation avec diverses connaissances validées. Ensuite, au chapitre 2, je présente les connaissances validées adaptées et utilisées avec les leaders scolaires pour orienter leurs réflexions et leurs actions dans la réalisation des recherches-actions. Le modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action, développé à titre de praticienne chercheuse afin de soutenir ces derniers dans l'atteinte des objectifs poursuivis, est décrit au chapitre trois. Par la suite, au chapitre 4, je raconte l'histoire en deux tomes des recherches-actions réalisées à la commission scolaire de 2015 à 2019. De ces histoires ont été dégagés des savoirs professionnels. Au chapitre 5, je partage plusieurs de ces savoirs à différents destinataires sous forme de lettres en tenant compte de leurs préoccupations, de leurs présupposés et de leur contexte. Une conclusion résume les savoirs professionnels créés dans cette démarche doctorale et justifie la validité et la pertinence des savoirs professionnels générés.

PREMIER CHAPITRE. MISE EN CONTEXTE

Dans ce chapitre est relaté le contexte à la source de deux recherches-actions portant sur le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. Celles-ci ont eu lieu dans une commission scolaire où les leaders de la direction générale ont orchestré des changements significatifs au cours des cinq dernières années (2014-2019). Tout d'abord, ces recherches-actions sont situées au regard d'enjeux plus larges en éducation afin d'établir la pertinence sociale de la démarche doctorale. Puis, le contexte de changement organisationnel à la Commission scolaire des Hautes-Rivières ainsi que les impacts observés au cours de ces changements sont exposés. Ensuite, un bref survol de la littérature permet de voir que la prise en compte du bien-être en contexte de changement est justifiée sur le plan de la pertinence théorique. Enfin, une question générale et deux questions spécifiques de recherche sont formulées.

1. ENJEUX SOCIAUX

Depuis de nombreuses années, le système éducatif au Québec est en changement perpétuel. Le taux de décrochage élevé, le contexte multiculturel, la pauvreté, la vie familiale aux multiples configurations, le foisonnement des connaissances, la mutation du marché de l'emploi, les besoins spécifiques d'un grand nombre d'enfants au sein des classes sont autant d'éléments qui bousculent les façons d'aborder l'éducation (Tardif, 2012). De plus, l'évolution des valeurs de la société, les rapports adultes-enfants, la diversité des technologies de la communication qui

transforment le quotidien viennent questionner les pratiques du personnel scolaire invité à composer avec des changements complexes et continus (CSE, 2014).

Depuis l'implantation progressive de la réforme dans les écoles primaires et secondaires, au début des années 2000, chaque Gouvernement élu a mis en place des plans d'action et a apporté des modifications inhérentes aux programmes et à ses composantes. Parmi les nombreux changements, en 2009, la ministre de l'Éducation de l'époque annonçait un virage important dans la gestion des commissions scolaires en instaurant de nouveaux outils de gouvernance, dont la *Convention de partenariat* et la *Convention de gestion et de réussite*. La finalité de ce mode de gouvernance est de renforcer la démocratie scolaire, la persévérance scolaire et la réussite des élèves ainsi que la performance globale du système de l'éducation (MELS, 2009).

Depuis l'implantation desdits outils, les écoles ont des cibles de performance adaptées au portrait de leur situation. En outre, elles doivent s'engager à améliorer la réussite et la persévérance scolaires de tous les élèves. Enfin, elles doivent avoir la préoccupation de favoriser le bien-être et la santé de tous dans un environnement sécuritaire. Tous ces changements mettent de la pression sur les acteur.trice.s scolaires (Tardif, 2012) qui ont la mission de faire réussir le plus grand nombre d'élèves et d'encourager leur persévérance scolaire sans perdre de vue l'obligation de résultats (MELS, 2009). Cette situation de pression sur le personnel est aussi observée et ressentie au sein de notre organisation. Voici de façon plus spécifique comment ont été abordés les changements à la Commission scolaire des Hautes-Rivières.

2. ENJEUX ORGANISATIONNELS

En 2014, à l'aube d'un nouveau plan stratégique, la Commission scolaire des Hautes-Rivières était aux prises avec d'importants enjeux de réussite éducative. Une nouvelle équipe de leaders à la direction générale a amorcé un projet de développement pédagogique et organisationnel dans le but de mettre en place une gouvernance plus ciblée, cohérente et convergente à travers la poursuite d'objectifs collectifs concernant la réussite et la persévérance d'un plus grand nombre d'élèves (Blackburn, Lachapelle, Lafortune, 2015). Cette initiative a amené l'ensemble du personnel scolaire des établissements et du centre administratif à ajuster *leurs manières d'être et de faire* concernant les pratiques pédagogiques et administratives afin de conjuguer leurs efforts pour améliorer la situation.

L'intention était noble et les ajustements nécessaires. Avec un certain recul, on peut constater que ces changements ont eu des impacts tangibles sur la réussite éducative (CSDHR, 2018). Cependant, l'accompagnement de proximité, accru en situation de supervision ou de soutien pédagogique, a permis de comprendre que plusieurs membres du personnel scolaire vivaient certains enjeux relatifs à leur qualité de vie au travail. Ces enjeux étaient notamment liés à des besoins de sens, d'accomplissement, de relations harmonieuses et d'engagement; tout cela affectait leur bien-être³.

³ Le bien-être tel qu'il est envisagé dans cet essai est décrit au chapitre 2.

Cette situation n'est pas unique à notre milieu. Plusieurs recherches rapportent que les changements organisationnels peuvent affecter le bien-être des employé.e.s. D'autres soulignent qu'il est névralgique de s'en préoccuper pour s'assurer des retombées positives des changements mis en place autant sur le personnel que sur l'organisation. Voici des écrits montrant la pertinence de s'intéresser au bien-être du personnel en contexte de changement.

3. POURQUOI SE PRÉOCCUPER DU BIEN-ÊTRE DES EMPLOYÉS EN CONTEXTE DE CHANGEMENT ?

Les écrits nous révèlent que la prise en compte du bien-être des employé.e.s est importante en tout temps dans les organisations et pas seulement en contexte de changement. Plusieurs recherches ont montré qu'il importe de se préoccuper du bien-être au sein des organisations, car des gains ont été identifiés autant pour les employé.e.s que pour l'employeur (Dagenais-Desmarais, 2010; Goyette, 2014; Languardia et Ryan, 2000; Tremblay, 2012). Voici un résumé de certains bienfaits observés chez la personne ainsi que dans l'organisation.

Tableau 1. Les bienfaits du bien-être

Bienfaits pour la personne	Bienfaits pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Développement de forces qui permettent de composer avec les défis du métier • Plus grande résilience psychologique • Plus grande vitalité • Moins d'anxiété • Moins de somatisation • Plus grande créativité et innovation • Relations de travail plus épanouissantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance et efficacité organisationnelle • Meilleure performance contextuelle (vertus civiques, courtoisie, altruisme, professionnalisme) • Rétention du personnel • Plus grande implication des employés • Sentiment de reconnaissance individuel et collectif

Comme on peut le constater, la prise en compte du bien-être a une retombée en terme de performance et d'efficacité organisationnelle en plus d'une meilleure performance contextuelle, ce qui pourrait justifier, chez toute équipe de leaders scolaires, de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire pour atteindre les objectifs de l'organisation. De plus, en temps de pénurie de personnel qualifié dans les organisations, comme c'est le cas en éducation actuellement, les retombées sur la santé psychologique des personnes (moins d'anxiété, moins de somatisation, meilleure résilience psychologique) et une meilleure rétention du personnel pourraient être des incitatifs fort importants pour amener des équipes de leaders scolaires à prendre davantage en compte le bien-être du personnel scolaire.

Pourquoi se préoccuper du bien-être du personnel scolaire, et ce, de façon plus spécifique en contexte de changement? Selon De Zanet et Vandenberghe (2003), le bien-être des employé.e.s se dégrade en contexte de changement. Il semble que les conséquences des changements soient majeures et multiples : stress, détérioration de la santé en général, augmentation d'absences, perception d'insécurité d'emploi, etc. De plus, ces chercheurs remarquent des conséquences sur le plan de l'organisation : diminution de l'implication, du rendement et de la productivité ainsi que l'augmentation de l'intention de quitter l'organisation. Pour sa part, Bareil (2004) soulève des cas d'épuisement professionnel, de dépression ainsi que des frustrations et conflits non résolus. Selon cette auteure, il semblerait que les changements planifiés sont difficiles à réaliser; on relèverait un haut taux d'échec (70 %) dans le cas de processus de réingénierie organisationnelle. Pour réussir le changement, cette chercheuse soutient que l'organisation a besoin de son personnel et doit prendre leurs préoccupations en considération.

De leur côté, Lafortune, Lepage et Persechino (2008, p. 12), ayant mené une vaste recherche québécoise sur l'accompagnement d'un changement en contexte scolaire, soutiennent qu'« une transition vers le changement suscite beaucoup d'interrogations, certaines personnes en viennent parfois à douter de leurs capacités et de leurs compétences, d'autres vont remettre en question leurs croyances et leurs pratiques. » Elles ajoutent qu'« un changement qui comporte des éléments de prescription est relativement difficile à réaliser seul. Il suppose un accompagnement pour aider à comprendre le changement lui-même et sa dimension prescriptive. » (*Ibid.*, p. 13)

Se préoccuper du bien-être du personnel est une responsabilité partagée entre l'employé.e et l'employeur qui doit prévoir certains dispositifs de soutien et des moyens de sensibiliser son personnel (Brun, Biron et St-Hilaire, 2009; Dagenais-Desmarais, 2010, 2013; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010; Tremblay, 2012). Ajoutons que, selon les résultats d'une étude de Remoussenard et Ansiau (2013, p. 11), « on retrouve en outre le fait que ce ne sont pas les événements en tant que tels qui sont la source d'un vécu négatif chez les salariés, mais bien la manière dont ils sont pris en charge et accompagnés par l'encadrement ». Ces auteurs ajoutent que l'accompagnement managérial est un facteur de bien-être généralisable à toutes les situations d'encadrement.

En tant que conseillère en gestion de l'éducation, j'exerce un rôle privilégié de soutien au développement pédagogique et organisationnel ainsi que dans l'accompagnement du personnel

scolaire. À ce titre, j'ai un mandat de transfert de connaissances dans l'organisation⁴. Ma position de proximité et la relation de confiance établie avec les leaders de la direction générale m'ont permis d'explorer avec eux diverses avenues appuyées sur des connaissances validées; cela a été fait dans le but d'ajuster les pratiques de développement pédagogique et organisationnel. Au fil des années, j'ai pu leur partager les fruits de mes lectures sur le bien-être au travail. Nous avons progressivement construit un schéma intégrateur rassemblant les concepts importants, de notre point de vue⁵, pour orienter nos réflexions et nos actions puis amorcer des projets prenant la forme de recherches-actions⁶ réalisées par les leaders scolaires auprès de différents personnels scolaires au cours des années 2015 à 2019. Mais qui sont ces leaders ?

Covey (2006, p. 47) mentionne que « la plupart des grandes mutations culturelles, celles qui ont suscité la construction de grandes organisations durablement aptes à grandir, prospérer et à contribuer au bien-être du monde ont été amorcées par le choix d'une seule personne ». En acceptant de se transformer elle-même et en utilisant son pouvoir d'influence, cette dernière choisit de s'engager à transformer les situations professionnelles qui lui paraissent insatisfaisantes et réunit d'autres personnes ayant les mêmes préoccupations, croyances et valeurs. Cette initiative contribue à progressivement créer une communauté de leaders engagés à se transformer et à transformer leur milieu.

⁴ Une explication de ce mandat se trouve au chapitre 2.

⁵ L'explication de ce schéma intégrateur se trouve au chapitre 2 de cet essai.

⁶ Le modèle d'accompagnement de leaders scolaires en recherche-action, utilisé dans la réalisation des projets, se trouve au chapitre 3.

Dans cette perspective, la responsabilité d'accompagnement⁷ ne concerne pas seulement les gestionnaires et cadres scolaires (accompagnement managérial), mais est élargie aux professionnel.le.s œuvrant aux services éducatifs de la commission scolaire, dont principalement les conseiller.ère.s pédagogiques. En ce sens, dans notre milieu, nous considérons comme des leaders scolaires, toute personne de l'organisation ayant développé et assumant son pouvoir d'influence (Guay et Gagnon, sous presse). Pour éviter la confusion lors de la description des recherches-actions, dans le cadre de l'essai, le mot "leader" est réservé aux membres de la direction générale alors que nous utilisons l'expression "leaders scolaires" lorsque nous incluons les accompagnateur.trice.s exerçant un rôle de gestionnaire scolaire ou de professionnel.le ayant participé à la première recherche-action.

Sachant qu'il est important de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement et que les leaders scolaires peuvent avoir une influence sur le bien-être, nous avons souhaité trouver des moyens pour agir concrètement en ce sens avec différents leaders scolaires de la commission scolaire. Pour ce faire, nous avons choisi de réaliser deux recherches-actions. La première avec des accompagnateur.trice.s à savoir des gestionnaires scolaires et des professionnel.le.s des services éducatifs (recherche-action 1), puis avec les leaders de la direction générale (recherche-action 2) afin que tous ces leaders scolaires de

⁷ Dans cet essai, l'accompagnement correspond à un savoir agir d'un **agent (accompagnateur.trice)** auprès d'un **sujet (personnel scolaire)** engagé dans un projet, une tâche ou une activité, pour l'aider à se développer au service de l'atteinte de son objectif, en contexte de changement. Autrement dit, accompagner c'est aider un **sujet** à faire ce qu'il veut faire, ou a besoin de faire, tout en apprenant, c'est-à-dire en témoignant de sa capacité à **acquérir des ressources**, à les **mobiliser et à réfléchir sur l'action** dans laquelle il est engagé. Guay et Gagnon, (à paraître, a)

l'organisation et autres collaborateur.trice.s, peu importe leurs fonctions et responsabilités, puissent s'engager afin de résoudre la problématique décrite précédemment.

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Ces leaders scolaires de la CSDHR ont cherché à répondre à la même question générale de recherche, mais dans deux contextes spécifiques. Voici notre question générale ainsi que deux questions spécifiques relatives aux recherches-actions réalisées dans cette commission scolaire.

4.1. Question générale de recherche

Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement lors d'accompagnements individuels ou de projets de développement pédagogique et organisationnel?

4.2. Questions spécifiques de recherche

- Comment des accompagnateur.trice.s peuvent-ils prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement? (recherche-action 1)
- Comment les leaders de la direction générale peuvent-ils orchestrer un projet de développement pédagogique et organisationnel en prenant en compte le bien-être du personnel scolaire? (recherche-action 2)

La première question nous a amenés à vouloir soutenir le développement des *manières de penser, d'être et de faire bienveillantes*⁸ chez les accompagnateur.trice.s dans des contextes d'accompagnements individuels. Cette voie nous semblait importante puisqu'elle permettrait de soutenir en proximité et de façon différenciée les individus en fonction de leurs préoccupations et de leurs besoins dans leur contexte de changement. La première recherche-action réalisée dans le cadre du doctorat s'est attardée à répondre à cette question avec neuf accompagnateur.trice.s, que ce soit en contexte de supervision pédagogique (gestionnaires scolaires) ou de rôle-conseil (professionnel.le.s des services éducatifs).

La deuxième question exprimait une préoccupation de l'équipe de leaders de la direction générale à engager d'autres leaders scolaires de l'organisation à participer à des projets de développement pédagogique et organisationnel bienveillants autour d'enjeux et d'objectifs liés à la mission éducative; rappelons que ces derniers ont à orchestrer ce type de projets de façon continue. Ce défi est de taille lorsqu'on sait qu'une commission scolaire est une entité complexe, composée de centres de services, d'une multitude d'écoles ayant des caractéristiques, des besoins et des intérêts différents.

⁸ À la Commission scolaire des Hautes-Rivières, la bienveillance réfère aux attitudes des personnes qui démontrent de l'empathie, de la compassion et un souci du bien-être des autres (CSDHR, 2019).

Cette deuxième question a généré une deuxième recherche-action réalisée dans le cadre de la création du *Plan d'engagement vers la réussite*⁹. Elle sera décrite de façon plus détaillée, à la suite de la première, même si certaines actions ont pu se dérouler de façon simultanée.

Avant de raconter le déroulement des deux recherches-actions (chapitre 4), il importe de préciser certains concepts qui ont été mobilisés pour leur réalisation. C'est pourquoi des connaissances validées sont présentées dans les pages qui suivent.

⁹ Le *Plan d'engagement vers la réussite* est un outil de planification permettant de façon transparente de faire connaître à toute la population les engagements de la commission scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes, et ce, pour une période donnée. Il est élaboré en réponse aux besoins du milieu et mis en place grâce à la collaboration de tous les acteurs concernés par l'éducation sur un territoire. Il s'inscrit dans une démarche favorisant la synergie et la cohérence entre tous les paliers du système éducatif (le Ministère, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement) dans le respect de l'autonomie et des particularités de chacun (MEES, p.8).

DEUXIÈME CHAPITRE. CONNAISSANCES VALIDÉES

« Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie! »

Kurt Lewin

Lorsque des leaders scolaires s'engagent à transformer des situations professionnelles insatisfaisantes dans leur milieu, ils gagnent à s'appuyer sur des connaissances validées pour inspirer leurs actions d'apprentissage et de recherche et se construire, au fil du temps des référents communs au sein de la commission scolaire afin de pouvoir se comprendre et agir de façon cohérente et efficiente (Guay et Prud'homme, 2018).

Notre commission scolaire a été engagée à titre de partenaire dans la conception du *Référentiel de l'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (CTREQ, 2015). Depuis ce temps, dans le cadre de nos recherches-actions, nous envisageons les connaissances validées comme

Deux types de connaissances qui peuvent être mis à profit pour améliorer la qualité des services offerts par une organisation : d'une part, les connaissances issues de la recherche et, d'autre part, les savoirs d'expériences pratiques, dont l'efficacité a été démontrée¹⁰. Ces deux types de connaissances doivent se conjuguer et s'enrichir mutuellement afin de former des connaissances valides,

¹⁰ En fonction de notre définition des savoirs professionnels retenue dans cet essai, les savoirs d'expériences pratiques auxquels réfère le CTREQ sont considérés comme quasi synonymes.

complètes, utiles et d'égale valeur. Il ne s'agit pas exclusivement de connaissances nouvelles, mais également de connaissances enrichies de résultats de recherches ou de pratiques éprouvées (CTREQ, p. 6).

De plus, toujours dans le cadre de la recherche du CTREQ (2015), un rôle important de l'accompagnateur.trice à titre d'agent.e de transfert de connaissances a été décrit. L'accompagnateur.trice (rôle confié aux conseiller.ère.s pédagogiques dans ce référentiel) se doit, d'une part, de rendre accessible les connaissances validées en répondant aux besoins exprimés par le personnel scolaire et, d'autre part, d'accompagner le personnel scolaire dans l'intégration de ces connaissances validées pour ajuster ses pratiques. Pour rendre accessibles les connaissances validées, l'accompagnateur.trice les repère, les trie, les adapte, les diffuse et les classe.

En nous appuyant sur ces travaux et à la lumière de nos présupposés concernant la recherche-action, les connaissances validées ne sont pas proposées au départ, mais sont présentées progressivement, en fonction des besoins de connaissances exprimés par les leaders scolaires. Elles sont retenues en tenant compte des intérêts que ces derniers manifestent lorsqu'ils découvrent des lectures significatives pour eux. C'est souvent seulement au terme de la ou des recherches-actions, que nous pouvons créer un réseau inédit de connaissances validées prenant la forme d'un schéma intégrateur cohérent, inspirant et utile pour agir et réfléchir dans une même vision au sein de l'organisation (Figure 3 à la fin du chapitre).

Nous avons constaté que la conception d'un tel schéma intégrateur est très souvent provisoire, car il est relatif à l'état de compréhension actuelle d'une équipe de leaders scolaires à

un moment donné. Comme les recherches-actions dans une organisation s'enchainent les unes aux autres en fonction des besoins émergents, les schémas dans notre organisation se transforment et évoluent au fil du temps.

Dans ce chapitre sont présentés les différents concepts qu'il est apparu nécessaire de clarifier et de s'approprier lors des rencontres avec les leaders scolaires afin qu'ils soient en mesure de répondre à la question de départ et d'atteindre les objectifs des recherches-actions réalisées dans le cadre du doctorat professionnel. De façon chronologique, ils ont choisi de se donner une représentation partagée du concept du bien-être, puis ils ont voulu adopter des manières de penser davantage postconventionnelles. Enfin, ils ont décidé de s'inspirer des manières d'être et de faire des leaders authentiques.

1. REPRÉSENTATION PARTAGÉE DU CONCEPT DU BIEN-ÊTRE

Le bien-être est un des concepts centraux de cet essai. Dans la littérature scientifique et professionnelle, plusieurs auteur.e.s provenant de différents horizons se sont intéressés au bien-être (Boniwell & Henry, 2007; Diener, 1984; Laguardia et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2001; Seligman, 2013). De plus, ces dernières années au Québec, plusieurs chercheur.seuse.s ont apporté leur pierre à l'édifice que ce soit en gestion par des travaux sur le bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais, 2010; Tremblay, 2012) ou en éducation en s'intéressant au bien-être des enseignant.e.s (Goyette, 2014; Théoret et Leroux, 2014) ou des élèves (Bazinet, 2013).

Deux courants philosophiques sont à la base d'un grand nombre de recherches dans ce domaine, à savoir l'hédonisme et l'eudémonie (Ryan et Deci, 2001; Boniwell & Henry, 2007).

1.1. L'hédonisme

La racine hédonique du bien-être remonte à Épicure. On y associe la recherche du plaisir, la satisfaction des désirs et l'évitement des émotions négatives ce qui, dans cette perspective, conduirait au bien-être, considéré alors comme une finalité. Le but des recherches de ce courant est de maximiser le bonheur des individus. (Diener, 1984; Kahnemamd, Diener, Schwarz, 1999)

1.2. L'eudémonie

Le second paradigme du bien-être, l'eudémonie, est associé à Aristote qui le concevait comme étant fondé sur une vie vertueuse, tournée vers l'exploitation de son plein potentiel. L'idée sous-jacente à ce paradigme est que l'humain veut se développer et aspire à accomplir le meilleur de lui-même. Cette vision du bien-être, mettant en valeur l'autodiscipline, rejoint le courant humaniste. Un certain nombre de théories modernes sur le bien-être se trouvent sous l'ombre de l'eudémonie. (Ryan et Deci, 2000; Ryff et Singer 2000). Dans la perspective eudémonique, le bien-être est plus envisagé comme une retombée qu'une finalité.

Sur le plan pratique, ces deux approches du bien-être, l'une préconisant davantage la poursuite du bien-être par des émotions positives et la satisfaction de la vie (hédonisme) et l'autre misant davantage sur la poursuite de buts personnels pour s'actualiser à son plein potentiel (eudémonie) apparaissent pertinentes et complémentaires; c'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux travaux combinant ces deux visions.

De plus, pour arrêter notre choix concernant le modèle de bien-être à privilégier afin de guider nos réflexions et nos actions, nous avons choisi d'agir en continuité avec les projets qui avaient eu lieu ou étaient en cours sur cet objet à la commission scolaire (Bazinet, 2013; Bazinet, Gagnon et Goyette, 2018). En effet, pour les leaders scolaires, il apparaissait souhaitable de chercher à harmoniser les connaissances validées afin d'intervenir de façon cohérente dans l'ensemble des sous-systèmes de la commission scolaire.

1.3. Le modèle de bien-être adopté par le milieu

Nous avons convenu d'adopter le modèle de bien-être développé par Seligman (2013), considéré comme le fondateur de la psychologie positive dans les années 90. La psychologie positive est l'étude du bien-être en complément au courant de psychologie traditionnelle s'intéressant davantage à l'étude des problèmes de santé psychologique. Seligman (*Ibid*) prend en compte des éléments des perspectives hédonique et eudémonique à travers la description de cinq composantes du bien-être qu'il résume sous l'acronyme : PERMA.

La première composante du modèle est la recherche **d'émotions positives** (Positive emotions). Selon Frederickson (2001), les émotions positives permettent à une personne d'élargir ses horizons et de construire des ressources sociales, physiques et intellectuelles. De plus, cette chercheuse soutient que certaines émotions positives ont particulièrement été démontrées influentes pour ressentir du bien-être. Il s'agit de la joie, de la fierté, de l'intérêt, du contentement et de l'amour.

Une autre composante concerne l'**engagement** (Engagement), c'est-à-dire la poursuite d'activités de « flow » pouvant se définir comme des situations dans lesquelles l'attention est investie librement pour réaliser un objectif personnel (Csikszentmihalyi, 1990). L'état de flow, appelé également expérience optimale, combine huit caractéristiques majeures.

Tableau 2. Les caractéristiques du flow

1.	La tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une capacité particulière.
2.	L'individu se concentre sur ce qu'il fait.
3.	La cible visée est claire.
4.	L'activité en cours fournit une rétroaction immédiate.
5.	L'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction.
6.	La personne exerce un contrôle sur ses actions.
7.	La préoccupation de soi disparaît, mais paradoxalement le sens de soi est renforcé à la suite de l'expérience optimale.
8.	La perception de la durée est altérée.

Source. Csikszentmihalyi (1990, p. 58-59).

En état de flow, la personne est totalement engagée dans une activité et perd la notion du temps. Elle est concentrée pour atteindre son but et est confiante de pouvoir l'atteindre, car la tâche est à sa portée même si elle constitue un défi. Le flow peut être expérimenté dans divers domaines. Par exemple, le flow peut être présent dans la réalisation d'un projet personnel ou professionnel, dans l'exercice d'un sport, la pratique de la musique, la création artistique, le jardinage ou autres types d'activités.

Ensuite, Seligman (2013) considère les **relations positives (R)**. Il semble que les gens qui partagent leur temps avec les autres et développent des relations de qualité avec les membres de leur entourage ressentent un plus grand sentiment de bien-être que ceux étant plus solitaires. (Mandville, 2010).

Une autre composante du modèle de Seligman (2013) est la recherche de **sens (Meaning)**, c'est-à-dire contribuer à quelque chose de plus grand que soi. Selon Boniwell (2012), pour trouver du sens, il importe de bien connaître les valeurs qui sont à la base de nos choix de vie, puis de découvrir notre motivation intrinsèque et finalement de se fixer des objectifs.

La dernière composante du bien-être est la **réussite (Accomplishment)**. Cette dernière peut prendre différentes formes selon les personnes. Certaines vont rechercher le succès, l'accomplissement, la performance, la réalisation de soi, etc. Pour cette composante, l'élaboration d'objectifs est également une voie à retenir. Lyubomirsky (2008) suggère des objectifs intrinsèques, flexibles, de conquête, authentiques et qui poussent à l'action.

Seligman (2013) a déterminé trois propriétés qui s'appliquent à chacune de ces cinq composantes : 1) chaque composante contribue au bien-être; 2) chaque composante peut contribuer au bien-être des personnes de façon indépendante; 3) chaque composante peut être mesurée indépendamment des autres.

En complément aux cinq composantes de son modèle, Seligman (2011) explique que le développement et la consolidation de forces de caractère d'une personne seraient un levier

important pour ressentir du bien-être. Voici une définition de ce qu'est une force (Dubreuil, Forest et Courcy, 2012, p. 64) :

Une force est une capacité préexistante quant à une façon particulière de se comporter, de penser et de vibrer émotionnellement qui soit authentique et énergisante pour l'individu et qui facilite à la fois le développement, la performance et le fonctionnement optimal.

Pour ces auteurs, la force est constituée de trois composantes: 1) l'aspect naturel, 2) la haute performance et 3) l'énergie. En d'autres mots, utiliser une force se fait avec une certaine aisance, elle permet d'atteindre de bons résultats et procure de la vitalité et de l'enthousiasme.

Park, Peterson et Seligman (2004) ont été en mesure, au fil des ans, d'identifier 24 forces universelles, peu importe leur culture, leur origine ethnique ou leurs croyances religieuses. Ils les ont regroupées en six catégories définies comme des vertus.

Chaque personne gagnerait à utiliser sa « signature de forces » (composée de ses cinq forces principales) pour éprouver un plus grand bien-être¹¹. De plus, il semble qu'il soit plus avantageux de multiplier les contextes professionnels permettant d'utiliser ses forces plutôt que de se concentrer à améliorer ses faiblesses (Dubreuil, Forest et Courcy, 2012). Voici un tableau

¹¹ Pour découvrir ses forces de caractère, un test en ligne, alimentant la base de données des chercheurs, est disponible à l'adresse suivante : www.viasurvey.org

résumant les six vertus (idéal à atteindre) et les forces qui y sont associées (chemin pour y parvenir).

Tableau 3. Les forces de caractère

Catégories (vertus)	Forces de caractère
SAGESSE ET CONNAISSANCES	Curiosité, amour de l'apprentissage, jugement, ingéniosité, intelligence sociale, perspective
COURAGE	Bravoure, persévérance, intégrité
HUMANITÉ ET AMOUR	Gentillesse, amour
JUSTICE	Citoyenneté, impartialité, leadership
TEMPÉRANCE	Maîtrise de soi, prudence, humilité
TRANSCENDANCE	Appréciation de la beauté, gratitude, espoir, spiritualité, pardon, humour, entrain

Source. (Seligman, 2011, p. 230-231).

Pour donner un exemple de l'utilisation de la **signature de forces** en contexte professionnel, on peut imaginer qu'un.e accompagnateur.trice ayant la force de **perspective** pourra la mobiliser pour aider le personnel scolaire à prendre de la distance ou à voir la vue d'ensemble concernant le changement à mettre en place. Ses forces **de gentillesse et d'amour** l'aideront à créer une relation de confiance avec la personne accompagnée alors que la force **de curiosité** permettra de trouver des questions pertinentes pour soutenir la personne dans la réalisation de son projet. Finalement, si l'accompagnateur.trice possède la force de l'**humour**, cette dernière sera utile pour dédramatiser la situation de changement.

Seligman (2013) décrit le bien-être en fonction de cinq composantes et des propriétés de ces dernières. De plus, il suggère l'idée de travailler avec les forces pour éprouver davantage de bien-être. Cependant, à notre connaissance, il n'a pas proposé une définition formelle du bien-être. Pour répondre au besoin de se doter d'une compréhension partagée du bien-être au sein de la commission scolaire, nous nous sommes donné une définition inédite, inspirée des travaux de Seligman. Cette dernière tient compte des composantes et des forces de caractère.

Pour nous, le bien-être est une expérience subjective propre à chaque individu et attribuable à différentes composantes (émotions positives, engagement, relations positives, sens, réussite). Ces composantes, combinées de façon unique, et mettant à contribution les forces de l'individu, lui permettent ainsi d'éprouver un sentiment de satisfaction au regard de sa vie personnelle et professionnelle.

Considérant cette définition, les leaders scolaires, soucieux de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement, sont invités à se poser les questions suivantes :

Dans le cadre de l'accompagnement individuel ou de projets de développement pédagogique et organisationnel,

- Comment créer du **sens** avec le personnel scolaire?
- Comment favoriser la **réussite** de chacun en fonction de **ses forces**, ses talents et ses expertises?
- Comment créer ou renforcer les **relations positives** avec le personnel?

- Comment susciter **l'engagement** et des **émotions positives** chez le personnel scolaire?

Le concept de bien-être a été important pour réfléchir avec les accompagnateur.trice.s de la première recherche-action qui souhaitaient répondre à la question : comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement? Nous verrons dans la narration du *Tome A* de l'histoire, au chapitre 4, comment chaque accompagnateur.trice s'est approprié les cinq composantes et le concept des forces de caractère pour développer des ressources d'accompagnement individuel inédites à l'aide du modèle de Seligman (2013).

Cependant, le concept de bien-être n'a pas été suffisant pour outiller les leaders de la direction générale dans la réalisation de la deuxième recherche-action portant sur l'orchestration d'un projet de développement pédagogique et organisationnel systémique et impliquant un très grand nombre d'acteur.trice.s (près de 300) aux préalables et caractéristiques différentes.

En fonction de notre définition du bien-être, il n'était pas possible d'envisager la prise en compte du bien-être sur le plan individuel dans un projet de cette envergure, et cela afin de nous assurer que chaque personne éprouve un sentiment de satisfaction dans sa vie professionnelle. Or, nous souhaitions découvrir comment l'équipe de leaders de la direction générale, par ses *manières de penser, d'être et de faire*, pouvait mener un tel projet tout en favorisant que le personnel se sente engagé, vive des relations et des émotions positives, trouve du sens dans la démarche et contribue à la réussite collective en misant sur ses forces.

Nous avons recherché de nouvelles connaissances validées qui permettraient à une organisation, préoccupée par la performance, de modifier ses *manières de penser, d'être et de faire* individuelles et collectives afin de devenir une organisation bienveillante, c'est-à-dire soucieuse du bien-être de son personnel en contexte de changement. Cela nous a conduits à la découverte de travaux portant sur le développement de la conscience des leaders et des organisations et a éveillé l'intérêt de soutenir les leaders scolaires dans le développement de *manières de penser, d'être et de faire* postconventionnelles.

2. L'ADOPTION DE MANIÈRES DE PENSER POSTCONVENTIONNELLES

L'exploration des écrits professionnels et scientifiques sur le développement de la conscience, notamment à travers les travaux de Laloux (2015), nous a amenés à établir un lien entre l'ouverture des leaders scolaires à prendre en compte le bien-être du personnel et l'état de développement de la conscience individuelle et collective des leaders et de leur organisation.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux stades de développement de la conscience des personnes (Beck et Cowan, 1996; Cook et Greuter, 2004), des gestionnaires (Baron, 2007; Rooke et Torbert, 2016), des leaders scolaires (Guay et Gagnon, 2019) et des organisations (Laloux, 2015). Les leaders scolaires soucieux de prendre en compte le bien-être dans leurs actions d'accompagnement et de développement pédagogique et organisationnel ont souvent atteint un stade de développement de la conscience dit « postconventionnel ». Pour mieux le comprendre, il importe tout d'abord de définir ce qu'est un stade de conscience.

2.1. Qu'est-ce qu'un stade de conscience ?

Selon Baron (2007a, p. 106),

un stade de conscience peut être défini comme un système de compréhension de soi, des autres et du monde auquel la personne s'identifie et se trouve assujettie. Ce système se compose de structures à la fois cognitives, affectives et conatives de quatre niveaux différents. Ainsi, chaque stade correspondrait à des *représentations*, des *stratégies*, des *logiques d'actions* et une *posture intentionnelle* typiques.

Selon les auteurs consultés (Baron, 2007; Cook-Greuter, 2004; Laloux, 2015; Rooke et Torbert, 2016), bien qu'il y ait des distinctions entre le nombre de stades dans leur typologie respective et le nom attribué à chacun des stades, il est possible de dire que les *manières de penser* influencent les *manières d'être et de faire* sur le plan individuel et collectif. De plus, il semble que pour la plupart des personnes, il est possible de se développer en conscience tout au long de leur vie.

Voici d'autres caractéristiques d'un stade de conscience (Laloux, 2015) : 1) un stade est un centre de gravité, c'est-à-dire un stade prédominant à partir duquel l'individu interprète habituellement ce qu'il voit, perçoit, ressent, expérimente, etc.; 2) il est impossible de sauter un stade de développement; 3) aucun stade n'est supérieur à un autre; 4) chaque stade inclut les précédents. Pour le dire autrement, lorsqu'une personne atteint un stade, elle a accès aux

manières de penser, d'être et de faire des stades précédents, mais elle élargit son répertoire de ressources pour aborder les situations plus complexes d'un point de vue systémique.

2.2. Les stades de conscience et le bien-être

Comme nous le verrons dans la description de différents stades, la prise en compte du bien-être (ou du moins, de plusieurs de ses composantes) en organisation apparaît un intérêt et une priorité lorsque les leaders accèdent à un stade de conscience dit « postconventionnel », c'est-à-dire lorsqu'ils ont transcendé *certaines façons de penser* conventionnelles pour élargir leurs champs d'action.

Dans le cadre de cet essai, je m'appuierai sur les récents travaux que ma collègue et moi menons auprès des leaders scolaires sur ce thème (Guay et Gagnon, 2019) pour résumer les quatre stades de développement de la conscience observables en organisation scolaire actuellement. Si j'ai choisi d'utiliser cette typologie, notamment inspirée des travaux de Rook et Torbert (2005, 2016) et de Laloux (2015), c'est une fois de plus en considérant que c'est avec cette dernière typologie que les leaders scolaires et moi poursuivons nos travaux de développement pédagogique et organisationnel dans notre commission scolaire auprès du personnel scolaire. De plus, nous souhaitons avoir un modèle pouvant s'appliquer autant à la personne (développement individuel) qu'à l'organisation (développement collectif).

La Figure 1 reprenant, en quelques mots et de façon simplifiée, les caractéristiques de différents stades de conscience pouvant être observés dans les organisations. Comme illustré, chaque stade de conscience inclut les caractéristiques du précédent.¹²

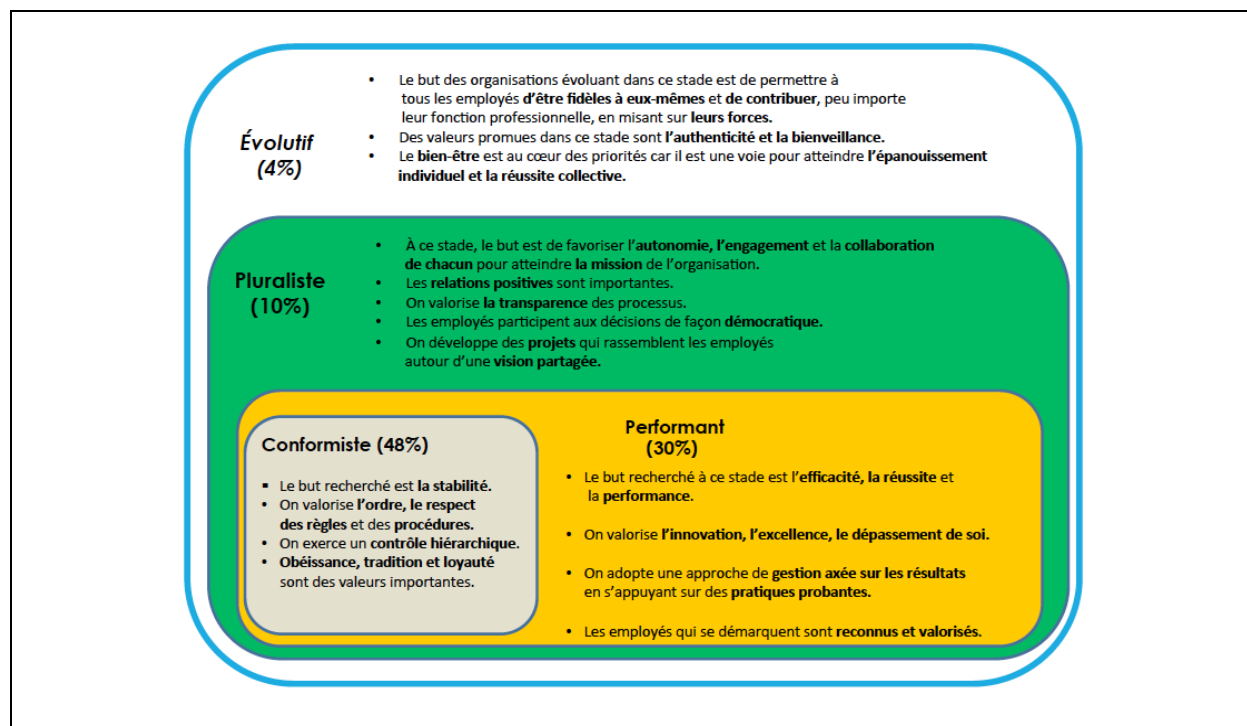


Figure 1. Stades de développement de la conscience des leaders et des organisations scolaires
Inspirée de Guay et Gagnon (2019) et de Laloux (2015).

2.2.1. Le stade de conscience conformiste

Une large proportion de la population adulte ainsi que la plupart des organisations publiques fonctionneraient dans le stade de conscience conformiste (Laloux, 2015).

¹² Les % dans la figure sont approximatifs car ils varient d'une étude à l'autre. Ils permettent cependant de se donner un ordre de grandeur.

Les personnes se conforment à des règles et des normes. Les leaders scolaires œuvrant dans ce stade recherchent la stabilité, la prévisibilité. Chacun joue son rôle et reçoit les directives de son supérieur. La hiérarchie est très importante. Il y a des manières de faire les choses et des catégories pour chaque chose. Les traditions sont conservées. Les procédures sont partagées et il y a peu de changements encouragés. Le passé est garant de l'avenir! La planification et l'exécution sont séparées. Les patrons décident et les employés exécutent les tâches. Ce modèle était très utile dans l'ère industrielle et est encore présent de nos jours dans plusieurs entreprises. L'armée fonctionne également avec ce type de hiérarchie. L'intention positive des gens qui trouvent leur centre de gravité dans ce stade est de maintenir l'ordre. Les valeurs de loyauté et d'obéissance ainsi que de tradition sont valorisées. La préoccupation pour le bien-être des employés à ce stade est peu présente.

2.2.2. Le stade de conscience performant

Dans ce stade, les leaders scolaires privilégient une gestion axée sur les résultats (objectifs, cibles, indicateurs). Ils visent l'amélioration continue et valorisent l'innovation, la performance et le dépassement de soi. Pour ce faire, les leaders scolaires s'appuient sur la recherche et les données probantes afin de faire des choix dits stratégiques. Chaque membre de l'organisation est libre de s'engager dans la voie du succès en poursuivant ses propres objectifs pourvu qu'ils soient liés à ceux de l'organisation. La réussite est associée à l'effort, au courage, au développement professionnel continu. On y retrouve un système de méritocratie pour valoriser ceux qui contribuent au succès de l'organisation. La créativité et les talents sont exploités au service de l'atteinte des objectifs. Les employés sont des ressources. On peut prévoir les changements. Ces derniers se planifient et se gèrent à partir du haut de l'organigramme.

« La direction générale formule la stratégie globale, la décline en objectifs et fixe les étapes vers le résultat désiré. Jusqu'à un certain point, la direction se moque de la façon dont les résultats seront obtenus, du moment qu'ils le sont » (Laloux, 2015, p. 53). Des problèmes de santé (absentéisme, congé de maladie, épuisement professionnel, etc.) peuvent être observables au sein d'une organisation ayant un centre de gravité performant car y œuvrer est exigeant et énergivore. Dans les organisations, dont le centre de gravité est performant, le bien-être du personnel n'est pas un facteur à considérer si ce n'est que de la composante « réussite ». L'intention positive à ce stade est de permettre à une organisation de se démarquer, ce qui apporte aussi un rayonnement sur l'ensemble du personnel de cette organisation.

Nous ne pouvons généraliser sur le mode de fonctionnement des commissions scolaires et des écoles québécoises, chacune pouvant se trouver à un centre de gravité quelque peu différent en fonction des leaders qui les dirigent et du personnel scolaire qui y œuvre. Cependant, dans son ensemble, le système d'éducation québécois, privilégiant une approche de gestion axée sur les résultats (MELS, 2009), pourrait sans doute se retrouver à ce stade. En conséquence, cela influence la culture et les valeurs des commissions scolaires et des écoles centrées sur l'amélioration continue des résultats. Pour sa part, Laloux (2015) situe les écoles au stade précédent, soit au stade conformiste; de ce point de vue, cela représente un énorme défi au regard d'un cheminement vers une culture d'organisation bienveillante prenant en compte le bien-être des personnes.

2.2.3. *Le stade de conscience pluraliste*

Selon Laloux (2015), le stade de conscience suivant le stade de la performance serait le stade de conscience pluraliste qui est le premier stade postconventionnel. Lorsque les leaders scolaires adoptent des *manières de penser, d'être et de faire* dans ce stade, ils portent davantage une attention à ce que les gens vivent et ressentent dans l'organisation. Les relations basées sur la confiance et la transparence deviennent plus importantes sans négliger l'atteinte des résultats en fonction de priorités. On y développe des projets collaboratifs qui sont au service d'une finalité inspirante sur le plan individuel et collectif, ce qui crée du sens. Les leaders scolaires pluralistes cherchent à entendre toutes les voix et instaurent des processus de communication bidirectionnelle. Ils mettent également en place des processus de décision démocratiques donnant la parole à chaque employé.e afin de permettre à ces derniers de s'engager pleinement dans l'atteinte de la mission tout en pouvant s'actualiser au travail. Les organisations qui fonctionnent dans cette perspective n'ont pas renoncé à la réussite et à l'atteinte de résultats ambitieux du stade de la performance, mais valorisent davantage les relations positives et l'engagement du personnel pour atteindre leur but, deux composantes du bien-être retenues dans notre définition. On pourrait davantage parler d'un mode de gestion axé sur les apprentissages¹³, ce qui contribue, au bout du compte, à l'atteinte des résultats souhaités.

¹³ La *gestion axée sur l'apprentissage* est une expression introduite dans notre commission scolaire par la directrice générale actuelle. Dans le discours quotidien, ce terme remplace l'expression *gestion axée sur les résultats* qui ne faisait pas consensus auprès du personnel scolaire.

2.2.4. *Le stade de conscience évolutif*

Finalement, le stade de conscience le plus vaste, observé à ce jour dans la société et les organisations, est le stade évolutif qui intègre l'ensemble des stades précédents. Le but des leaders scolaires évolutifs est de permettre à tous les employés d'être fidèles à eux-mêmes en faisant preuve de transparence et de contribuer à l'organisation en misant sur leurs forces, peu importe leur fonction professionnelle. Chacun des membres de l'organisation est considéré comme un leader en devenir et a la chance de se développer et de contribuer au développement de ses collaborateurs. Les valeurs promues dans ce stade sont l'épanouissement ainsi que l'authenticité avec soi et les autres. Dans ces organisations, le bien-être est au cœur même des priorités, car il est le chemin qui mène à l'accomplissement et ultimement à une meilleure performance.

En somme, les deux premiers stades de conscience à savoir les stades de conscience conformiste et performant sont des stades dits « conventionnels ». Une très large proportion des leaders des organisations adopte *des manières de penser, d'être et de faire* propres à ces stades. Les stades de conscience pluraliste et évolutif sont considérés comme « postconventionnels » et regroupent un faible pourcentage de leaders capables d'adopter des *manières de penser, d'être et de faire* associés à ces stades.

Dans le cadre de cet essai, nous conserverons les termes stades de conscience conventionnels et stades de conscience postconventionnels, car notre but dans la réalisation des recherches-actions est de soutenir un passage global et progressif d'un modèle de développement pédagogique et organisationnel conventionnel à un modèle de développement pédagogique et

organisationnel davantage postconventionnel sur le plan collectif, sans distinction des stades conformiste, performant, pluraliste et évolutif.

Comment fait-on pour développer sa conscience et éventuellement évoluer d'un stade de conscience conventionnel à un stade de conscience postconventionnel? Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous nous intéressons au développement de la conscience des personnes.

2.3. Le développement de la conscience

Le développement de la conscience peut prendre deux formes : l'expansion de la conscience et la transformation de la conscience. Dans le tableau qui suit, on distingue les deux formes de développement de la conscience.

Tableau 4. Deux formes de développement de la conscience

Expansion de la conscience (s'adapter)	Transformation de la conscience (se transformer)
Évolution à l'intérieur d'un même stade de conscience.	Passage d'un stade de conscience à l'autre.
<p>La personne est en mesure de reconnaître ses <i>manières de penser, d'être et de faire</i> auxquelles elle est assujettie.</p> <p>Elle est capable d'examen critique ce qui lui permet d'assouplir ses cadres de référence et de se détacher de ses vieux schèmes.</p> <p>Les vérités s'estompent pour devenir des possibilités.</p>	<p>La personne transforme ses manières de penser, d'être et de faire.</p> <p>Elle est en mesure d'adopter des alternatives plus inclusives et de composer avec une réalité plus complexe.</p>

Source. Adapté de Baron, 2007a, p. 106.

Selon Baron (2007a), il semblerait que l'essentiel du développement adulte consiste à de l'expansion de conscience. Laloux (2015) soutient que ce qui amène une personne à se développer en conscience et à effectuer un passage au stade suivant (transformation de la

conscience) est la confrontation à un enjeu important auquel son stade de conscience ne peut plus lui apporter de réponses. « D'un point de vue cognitif, psychologique et moral, le passage à un stade nouveau constitue une performance remarquable. Il requiert le courage de lâcher les vieilles certitudes et de mettre à l'épreuve une nouvelle vision du monde ». (Laloux, 2015, p. 72).

2.4. Des conditions pour faciliter le développement de la conscience

Baron (2007b) a étudié le processus de développement de la conscience de gestionnaires étant évalués à des stades postconventionnels en relation avec leurs expériences de pouvoir. Il a réalisé, auprès d'eux, une recherche participative (formation recherche) sous forme d'investigation collaborative. Ce chercheur a relevé certaines conditions chez un individu pour qu'il soit en mesure de se développer en conscience. « Soutenir le développement de la conscience suppose donc que l'on aide la personne à prendre conscience des structures de signification qui façonnent, à son insu, son expérience affective, sa compréhension et ses actions » (Baron, 2007b, p. 134). Ce chercheur ajoute qu'il importe d'investiguer son expérience en tenant compte de son rythme et de ses capacités. Il propose que cela puisse se faire lors de l'articulation de projets personnels et avec le soutien de partenaires (Baron, 2007a). Finalement, il mentionne que le soutien de l'entourage peut s'avérer encore plus important pour passer d'un stade de conscience conventionnel à un stade de conscience postconventionnel et qu'il est favorable de le faire avec des gens se trouvant au même stade de conscience ou au stade suivant (Baron, 2007c). Dans le même sens, Laloux (2015, p. 73) soutient qu'« au contact d'autres personnes qui ont une vision plus complexe du monde et dans un environnement qui offre

suffisamment de sécurité pour oser explorer ses conflits intérieurs, on a beaucoup plus de chance de franchir le pas. »

Pour conclure, il semblerait que pour passer d'un stade de conscience à un autre, plusieurs années puissent être nécessaires. S'appuyant sur les travaux de Torbert (1987), Baron (2007c) indique que ce passage pourrait prendre de deux à cinq ans dans les meilleures conditions.

2.5. La bienveillance et le leadership, une prise de conscience

En prenant connaissance des travaux sur la conscience avec les leaders scolaires, il fut possible de constater que les changements opérés à ce jour dans la commission scolaire avaient été pilotés de façon conventionnelle, et ce, pour répondre à des enjeux de réussite éducative. Le défi pour le futur était de conserver les bons résultats obtenus sur le plan de la réussite éducative et l'amélioration des processus, mais aussi d'adopter des *manières de penser*, davantage postconventionnelles pour orchestrer les changements à venir. Cela permettrait de donner l'exemple et d'incarner ces *manières d'être et de faire* sachant que, selon Laloux (2015), ce qui permet à une organisation de grandir en conscience est l'état du développement de la conscience des leaders de cette même organisation. Toujours selon Laloux, cela signifie qu'aucune organisation ne peut se développer au-delà du point atteint par l'équipe de dirigeants. De plus, « il est impossible de forcer qui que ce soit à grandir en conscience, même avec les meilleures intentions du monde. [...] Il est seulement possible de créer des environnements qui invitent à grandir et à passer au stade suivant » (Laloux, 2015, p. 73).

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement de la conscience peut se faire dans certaines conditions et peut prendre deux formes : l'expansion et la transformation de la conscience. Pour ce faire, la réalisation de projets, soutenu par les pairs, est un contexte à privilégier. La concrétisation d'une recherche-action apparaissait ainsi une voie particulièrement intéressante en ce sens.

Pour que ces *manières de penser* se traduisent en actions concrètes, nous avons éprouvé le besoin de nous renseigner sur les différents types de leadership documentés dans la recherche afin de nous donner une représentation partagée des *manières d'être et de faire* pouvant être associées à des stades de conscience dits « postconventionnels » chez les leaders scolaires.

Nous avons tout d'abord comparé différentes descriptions du leadership transformationnel, servant, authentique et éthique dans différents écrits professionnels et scientifiques (Mcshane, Steen, Benabou, 2013; Nelson, 2013 ; Parent, 2013; Salvoni, 2017 ; Sylvestre, 2010). Nous en sommes venus à la conclusion que ce qui se rapprochait le plus de notre zone de développement pour élever le niveau de conscience collective à un stade postconventionnel dans notre organisation, était de nous inspirer des *manières d'être et de faire* des leaders authentiques. Les *manières d'être et de faire* reconnues chez ces leaders permettraient de teinter les pratiques d'accompagnement et de développement pédagogiques et organisationnels.

En effet, des recherches démontrent clairement le lien entre ce type de leadership et des retombées sur le bien-être (Fortin, 2015; Nelson, 2013). S'appuyant sur les travaux de Ilies, Morgeson et Nahrgang (2005), Parent (2013) indique que les leaders authentiques favorisent le

bien-être, entre autres, en partageant des émotions positives et en favorisant des échanges sociaux positifs, ce qui correspond à deux des composantes de notre définition du bien-être. De plus, comme nous le verrons dans la partie qui suit, plusieurs caractéristiques des leaders authentiques sont en cohérence avec les *manières de penser* que l'on retrouve aux stades de conscience postconventionnels.

3. L'ADOPTION DE MANIÈRES D'ÊTRE ET DE FAIRE INSPIRÉES DU LEADERSHIP AUTHENTIQUE

Les travaux de Nelson (2013) et de Fortin (2015) ont été une première source d'inspiration pour les leaders scolaires de la CSDHR. Selon Nelson (2013), le leadership authentique (LA) s'inscrit dans le courant de la psychologie positive (étude du bien-être) en misant, entre autres, sur les forces de la personne. Cela est en cohérence avec le concept de bien-être retenu dans notre projet.

Dans sa recherche, Fortin (2015) présente différentes définitions du leader authentique. Nous nous sommes inspirés de celle de Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing et Peterson (2008, p. 94) rapportée par Fortin (2015, p. 46) pour formuler la nôtre : Le leader authentique est une personne qui incarne des *manières d'être et de faire* valorisant les forces de chaque collaborateur.trice et l'établissement d'un climat positif. Il manifeste une grande conscience de soi, un point de vue moral intériorisé, un traitement équilibré de l'information et une transparence relationnelle, ce qui favorise le développement de ses collaborateurs.

Dans sa thèse, Nelson (2013) précise les quatre dimensions propres au leadership authentique, ce que l'on retrouve également dans notre définition précédente, à savoir :

- 1) la conscience de soi (la capacité à réguler ses actions en fonction de l'environnement et des personnes, la connaissance de ses valeurs, de ses croyances, de ses forces et de ses faiblesses);
- 2) le traitement équilibré de l'information (l'analyse objective des informations permettant de prendre une décision en sollicitant diverses opinions);
- 3) l'internalisation des perspectives morales (standards éthiques utilisés pour réguler ses comportements et agir en fonction de ses valeurs et besoins pour le bien de l'organisation);
- 4) et la transparence relationnelle (communiquer de façon authentique avec sincérité et honnêteté).

Les résultats de la thèse de Nelson (2013, p. 117) montrent que le leadership authentique contribue au bien-être des personnes subordonnées (collaborateur.trice.s) grâce au climat positif qu'il contribue à favoriser. De plus concernant les retombées pratiques :

Les résultats mettent en exergue l'importance de s'attarder au leadership authentique en organisation pour en retirer les bienfaits stipulés: bien-être accru chez les leaders, regain de confiance des subordonnés envers leur leader, climat de travail amélioré, perception positive de justice interpersonnelle et plus grand sentiment de bien-être chez les subordonnés et, ultimement, renforcer la performance organisationnelle.

Nous retenons que l'adoption de *manières de penser, d'être et de faire* inspirées du leadership authentique est prometteuse pour les organisations qui souhaiteraient valoriser la prise en compte du bien-être de leur personnel en misant sur la relation positive entre la personne

supérieure immédiate et les personnes subordonnées, car elle permet d'établir un climat organisationnel positif propice au bien-être autant pour le gestionnaire que pour son personnel. Cela s'exprimerait chez les collaborateur.trice.s par un niveau d'expression personnelle, des réalisations et le développement de leur sentiment d'efficacité et d'estime de soi (Sylvestre, 2010).

Comme le montre la Figure 2 ci-dessous, inspirée de Fortin (2015), de Nelson (2013) et de Sylvestre (2010), nous concevons que le leader authentique devient un modèle positif pour les collaborateur.trice.s qui agissent à leur tour en toute authenticité. Cette façon d'être et de faire a un impact sur les collaborateur.trice.s concernant la confiance, leur engagement et le bien-être au travail ainsi que sur la performance de l'organisation au bout du compte.

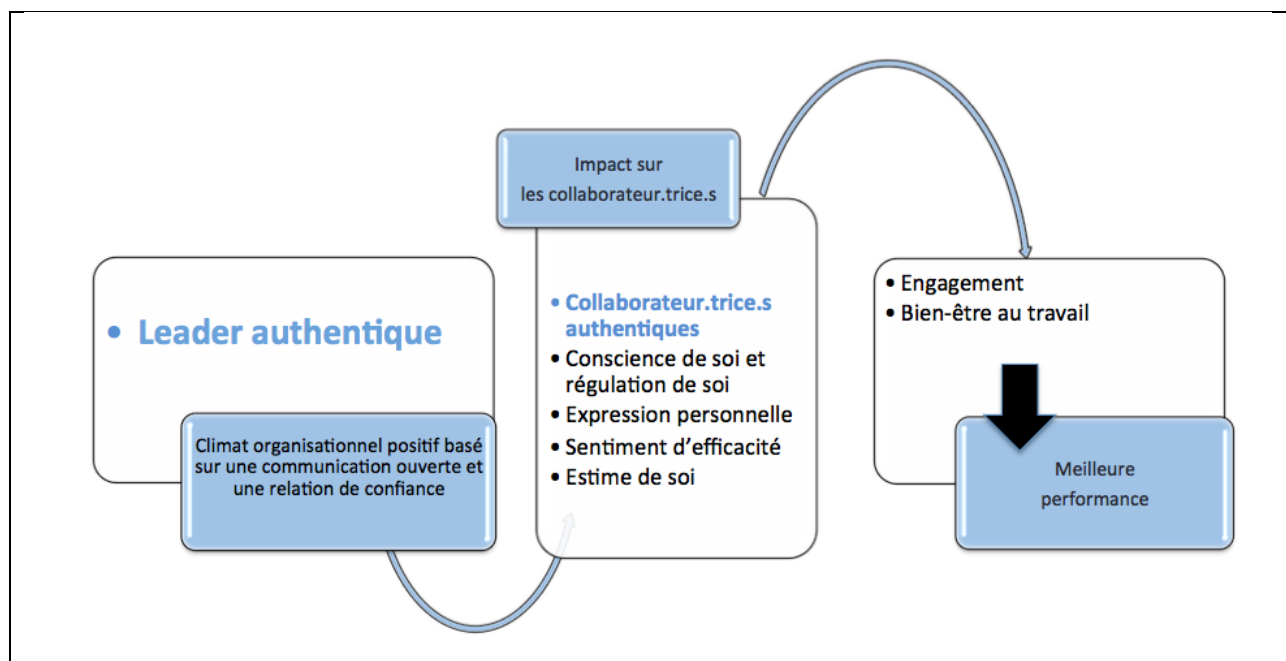


Figure 2. Le leadership authentique et ses retombées sur les collaborateur.trice.s et l'organisation.

Inspirée de Fortin, 2015; Nelson, 2013; et Sylvestre, 2010.

Comme nous le verrons dans le Tome B du chapitre 4, les concepts de conscience et de leadership authentique ont été significatifs et réinvestis par les leaders de la direction générale dans la réalisation de la deuxième recherche-action.

4. EN RÉSUMÉ

À la CSDHR, nous concevons maintenant qu'un leader scolaire ou une équipe de leaders scolaires, peu importe leur fonction dans l'organisation, peut prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en ayant à l'esprit cinq questions portant sur les composantes du bien-être et les forces de caractère. Ces questions guident leurs actions d'accompagnement au quotidien auprès du personnel scolaire.

Ces leaders cherchent également à adopter des *manières de penser* davantage postconventionnelles, car ils ont compris que les stades de conscience conventionnels peuvent permettre d'atteindre une meilleure performance, sans pour autant tenir compte du bien-être du personnel scolaire.

Ils souhaitent également adopter des *manières d'être et de faire* du leader authentique, car ils ont pris conscience que c'est en incarnant ce type de leadership qu'ils pourront créer un climat organisationnel positif et élever le niveau de conscience collective, car leurs collaborateurs pourront se permettre à leur tour d'agir en leader authentique.

Dans les organisations scolaires où une grande proportion de leaders adoptent ces *manières de penser, d'être et de faire*, on peut s'attendre à des retombées positives à savoir un plus grand bien-être pour le personnel (création d'un sens commun, relations positives basées sur la confiance et la transparence, engagement envers le personnel et la mission éducative,

accomplissement individuel et collectif et émotions positives), mais également une meilleure performance organisationnelle. La Figure 3 présente un schéma intégrateur permettant aux leaders de la CSDHR d'agir de façon concertée au service d'une organisation qui se veut bienveillante. Pour une meilleure lisibilité, ce schéma se trouve en Annexe A.

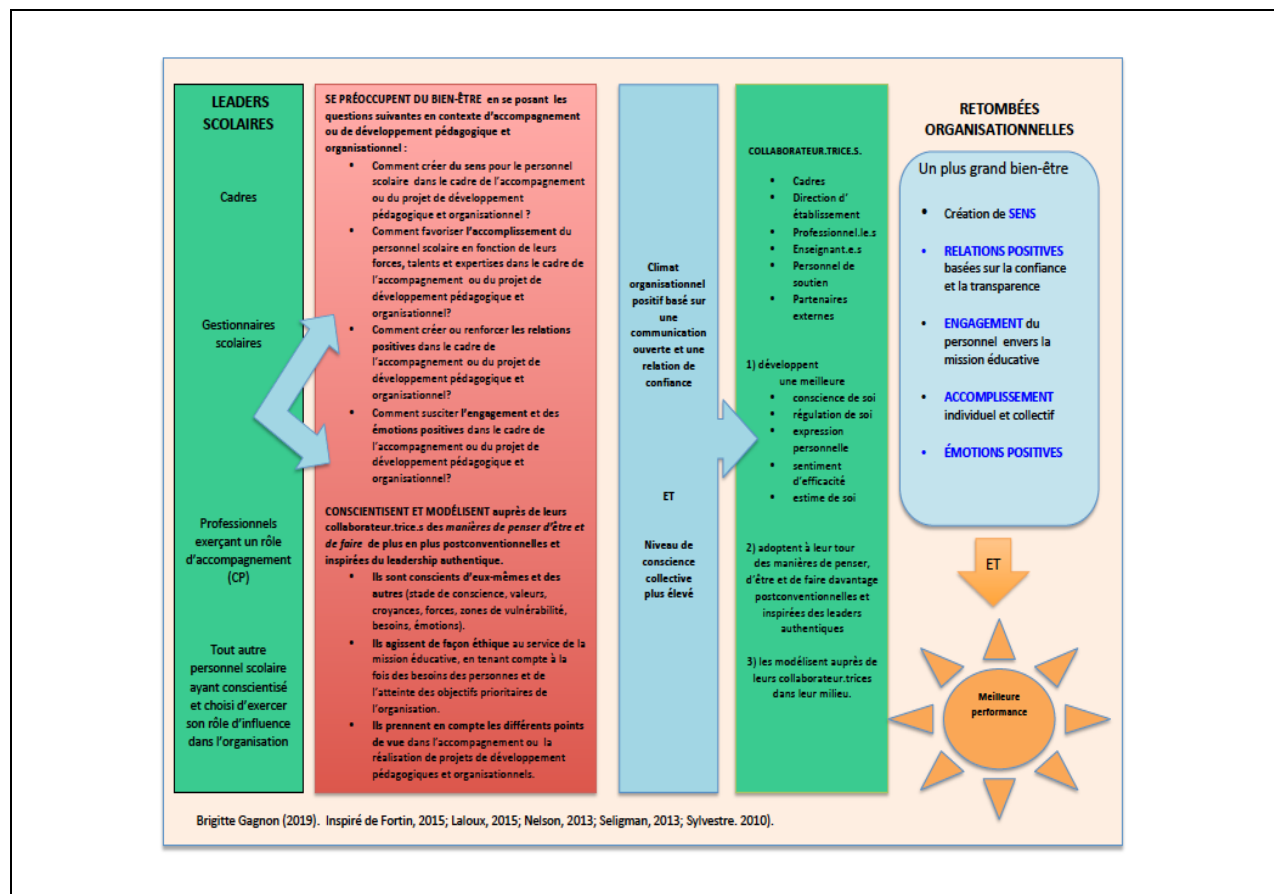


Figure 3. Synthèse du modèle de leadership authentique et postconventionnel à la CSDHR et ses retombées sur les collaborateur.trice.s et l'organisation

Un apport de ce chapitre sur le plan de la recherche est de lier les concepts de bien-être, de conscience postconventionnelle et de leadership authentique, ce qui à ce jour, à notre connaissance, n'a pas été abordé de façon explicite dans les écrits. Il a trouvé tout son sens dans la mise en œuvre des recherches-actions à la CSDHR.

TROISIÈME CHAPITRE. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DE LEADERS SCOLAIRES EN RECHERCHE-ACTION

« Sois toi-même le changement que tu veux voir advenir dans le monde. »

Ghandi

En tant que conseillère et praticienne chercheuse interne dans une organisation scolaire, j'interviens auprès des leaders scolaires pour les soutenir dans l'amélioration de situations professionnelles insatisfaisantes. Je m'engage à le faire en prenant en compte leur bien-être afin d'incarner *des manières de penser, d'être et de faire* qui devraient être accentuées dans l'organisation. Pour ce faire, je m'inspire de diverses méthodologies et d'outils de la recherche ainsi que de ceux que j'ai développés au cours des ans. Je souhaite également adopter des *manières de penser, d'être et de faire* de plus en plus postconventionnelles et authentiques pour espérer soutenir les leaders en ce sens.

Dans le cadre du parcours doctoral, j'ai formalisé un ***Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action*** pour les soutenir dans leur démarche en fonction de leurs besoins et de leurs préoccupations. J'ai pu expérimenter et ajuster ce modèle lors de la réalisation des deux recherches-actions relatées au chapitre 4. Mon modèle s'inspire de différentes sources.

Dans ce chapitre, je décris les différentes constituantes du modèle. Tout d'abord, je partage mes présupposés au regard de l'éducation et de la recherche, car ces derniers sont le moteur de mes actions.

La prise en compte de ces présupposés se manifeste dans des actions de recherche et d'éducation avec les leaders scolaires à travers la mise en œuvre d'une démarche en six étapes et par l'utilisation de divers outils de collecte et d'analyse de données, dont je ferai la description.

Puis, pour clore le chapitre, en complément à la description du modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action, je précise ma définition des savoirs professionnels tels qu'ils sont envisagés dans cet essai.

1. UN MODÈLE APPUYÉ SUR CERTAINS PRÉSUPPOSÉS

Le modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action décrit dans ce chapitre s'appuie sur des présupposés concernant l'éducation et la recherche. Ces présupposés influencent mes choix éducatifs et méthodologiques. Dans le but d'agir en leader authentique, il m'importe de les rendre explicites afin de situer ma posture épistémologique de praticienne chercheuse en éducation.

1.1. Mes présupposés au regard de l'éducation

Plusieurs chercheur.euse.s en éducation ont décrit des typologies pour présenter des théories d'apprentissage (Raby et Viola, 2016), également appelées courants pédagogiques (Viennau, 2011) ou perspectives d'apprentissage (Pratt, 2002). Dans le cadre de cet essai, j'ai retenu la typologie de Pratt (2002) proposant cinq perspectives d'apprentissage à savoir la perspective de transmission, développementale, d'apprenti, de sollicitude et de réforme sociale.

Sur le plan de la pratique, ce modèle est intéressant; un test en ligne¹⁴ a été développé et il permet aux participant.e.s à une recherche-action de se connaître et de prendre conscience de l'influence de leurs présupposés sur leurs choix d'intervention.

J'ai choisi de conserver cette typologie dans toutes mes actions d'éducation dans notre commission scolaire, une fois de plus, dans un but de cohérence dans les différents sous-systèmes. Pour ma part, mes présupposés au regard de l'éducation combinent principalement les perspectives d'apprenti et de sollicitude. Ces dernières sont décrites dans le tableau synthèse (p. 48).

Les mots en **bleu** réfèrent à certaines composantes du bien-être alors que les mots en **vert** font référence aux caractéristiques du leadership authentique associées à un stade de conscience postconventionnel, tel qu'explicité au chapitre précédent. J'ai choisi de présenter mes *manières de penser* dont certaines croyances et valeurs pouvant être associées aux perspectives d'apprenti et de sollicitude. Ces dernières sont pertinentes en fonction des buts poursuivis à savoir améliorer les situations insatisfaisantes aux yeux des leaders scolaires et leur permettre de mieux se connaître et de se développer tout en le faisant. Puis, je décris également *des manières d'être et de faire* que je souhaite incarner en cohérence avec mes croyances et valeurs lorsque j'accompagne des leaders scolaires en contexte de recherche-action.

¹⁴ Pour réaliser ce test et découvrir vos principales perspectives, consulter le site : <http://www.teachingperspectives.com/>

Tableau 5. Mes présupposés au regard de l'éducation inspirés de Pratt (2002)

	Perspective d'apprenti	Perspective de sollicitude
Manière de penser Croyances	L'apprentissage se réalise dans le cadre de projets signifiants (sens) pour les leaders qui partagent une vision et des valeurs éducatives. En misant sur les forces de chaque membre de l'équipe, il est possible de résoudre les situations insatisfaisantes, d'atteindre des objectifs et d'en tirer des apprentissages individuels et collectifs. (accomplissement)	Les personnes s'engagent , apprennent et peuvent s'accomplir si elles sont dans un climat de confiance et de bienveillance et si elles établissent des relations positives avec la personne qui les accompagne et leurs collègues. Il importe d'agir en leader authentique afin de permettre aux collaborateur.trice.s de faire de même afin d'avoir des retombées sur le bien-être de soi et des autres en plus d'obtenir de bons résultats en fonction des objectifs poursuivis.
Principales valeurs	Collaboration, engagement individuel et collectif, accomplissement collectif.	Épanouissement, authenticité, transparence, accomplissement personnel.
Buts	Permettre aux leaders scolaires : <ul style="list-style-type: none"> de développer une vision et des valeurs partagées pour la mise en œuvre d'un projet qui est important pour eux. de trouver des réponses à la question suivante : comment peut-on améliorer ou transformer cette situation insatisfaisante? 	Permettre aux leaders scolaires : <ul style="list-style-type: none"> d'approfondir la connaissance d'eux-mêmes (stades de conscience, forces, vulnérabilités, valeurs, émotions, besoins) de trouver des réponses à la question suivante : comment peut-on se développer sur le plan des compétences et de la conscience en vivant ce projet?
Manière d'être	Personne modèle qui incarne dans l'action des manières d'être et de faire qui influencent le développement de compétences et de conscience individuel et collectif.	Personne consciente d'elle-même attentive aux caractéristiques de chaque personne (émotions, sentiments, besoins et valeurs) qui encourage et suscite le partage par l'établissement d'une relation de confiance basée sur la transparence et par une communication authentique.
Manières de faire	Coétablir le mode de fonctionnement, les rôles de chacun et les balises éthiques afin que tous les membres puissent apporter leur contribution. Prévoir des moments de régulation du projet et des prises de décision concertées . Prendre en compte les normes morales, les valeurs internes et celles de l'organisation dans la mise en œuvre du projet.	Instaurer un climat de confiance et de confidentialité en élaborant une alliance de travail. Prendre en compte le stade de conscience individuel et collectif ainsi que les valeurs et besoins associés à ce stade. Favoriser un dialogue permettant aux membres de prendre du recul sur leurs manières de penser, d'être et de faire.

1.2. Mes présupposés au regard de la recherche

Guay (2004) propose que la communauté de chercheur.se.s en éducation puisse contribuer à l'avancement des connaissances en réalisant trois types de recherches complémentaires : des recherches pour *définir*, pour *comprendre* et pour *transformer*.

Tout en reconnaissant la valeur des trois types de recherche pour l'avancement des connaissances en éducation, en tant que praticienne chercheuse intervenant au quotidien sur le terrain, ma contribution est de réaliser, avec les leaders scolaires, des recherches pour transformer des situations professionnelles perçues insatisfaisantes. Ces dernières émergent d'un diagnostic situationnel élaboré avec les leaders et d'un intérêt de ces derniers à vouloir générer de nouveaux savoirs professionnels, utiles pour eux-mêmes et, ultimement, pour la communauté professionnelle élargie.

Dans une recherche dont le but est de transformer, il importe de s'intéresser aux manifestations (*manières d'être et de faire*) des leaders scolaires ainsi qu'à leurs présupposés (*manière de penser*) afin de dégager les savoirs professionnels propres à leur situation professionnelle. Il importe également que le projet leur permette de se développer et d'apprendre; c'est pourquoi le modèle créé inclut un volet de développement professionnel.

2. UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT EN SIX ÉTAPES

Le modèle d'accompagnement des leaders en recherche-action créé comporte une démarche en six étapes (Guay et Prud'homme, 2018) à savoir la détermination d'une *situation actuelle* (1) et d'une *situation désirée* (2), l'établissement d'un *plan d'action* (3), le déploiement d'*actions* en alternance avec de la *régulation* (4), une *évaluation* (5) et une *diffusion* (6).

Chacune des étapes est composée d'actions spécifiques et inclut également l'utilisation d'outils méthodologiques.

Cette démarche tient compte des trois pôles d'une recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018) auxquels est associée une finalité à savoir le *pôle recherche* (production de savoirs professionnels), le *pôle éducation* (développement professionnel de compétences et de conscience) et le *pôle action* (intervention pour transformer la situation professionnelle insatisfaisante).

Voici une description des six étapes de cette démarche. En tant qu'accompagnatrice des leaders scolaires en recherche-action, je m'assure de leur contribution à chacune de ces étapes en tenant compte de leurs besoins et intérêts. Il s'agit de trouver le juste milieu entre leurs besoins d'agir et d'apprendre et le besoin, de la praticienne chercheuse, de faire les choses « dans les règles de l'art » d'une recherche-action rigoureuse.

2.1. Établissement de la situation actuelle

La première étape consiste à décrire la problématique de la recherche-action en tenant compte du point de vue des participant.e.s. Elle se construit à partir d'un diagnostic situationnel à l'aide de données recueillies dans l'organisation avec les leaders scolaires engagés dans la recherche-action. L'établissement de la situation actuelle part d'un élan des leaders scolaires à vouloir améliorer leur pratique pour changer les choses (McNiff et Whitehead, 2010). Lors de cette étape, je m'assure de tenir compte de la pertinence sociale, pratique et théorique. *Que nous relate la recherche pour mieux comprendre le problème? Quelles sont les connaissances validées sur lesquelles s'appuiera notre projet? En quoi notre projet est-il pertinent pour notre*

milieu et sera-t-il utile pour les praticien.ne.s? Notre projet aura-t-il une portée plus large, utile à la société? Après avoir circonscrit la situation actuelle en répondant à ces questions, nous établissons une situation désirée.

2.2. Établissement d'une situation désirée

La situation désirée permet aux leaders scolaires de se projeter dans le futur et de se donner une vision éducative partagée. *Vers où allons-nous ensemble? Que voulons-nous transformer? Que voulons-nous obtenir ou créer?* Une fois la situation désirée clarifiée, nous établissons habituellement des objectifs permettant d'agir sur les trois pôles de la recherche-action.

2.3. Planification

Lors de cette étape, j'accompagne les leaders scolaires dans la détermination des espaces de collaboration, de dialogue, de prise de recul et de validation pour apprendre, agir et prendre des décisions éclairées. Un temps est réservé à l'exploration de la littérature et la vulgarisation de connaissances validées qui serviront aux leaders scolaires pour enrichir ou ajuster *leurs manières de penser, d'être et de faire*. Ensemble, nous établissons un calendrier de travail en tenant compte des contraintes anticipées. Les responsabilités sont partagées en fonction des rôles et forces de chacun. Nous planifions les outils pour apprendre, agir et rechercher. Puis nous prévoyons une méthode de collecte et d'analyse des données qui permettra à tous de suivre l'évolution du projet et la création de savoirs professionnels. Dans le tableau ci-dessous sont résumés les principaux outils de collecte de données auxquels j'ai eu recours.

Tableau 6. Outils de collecte de données

Outils privilégiés	Description
Journal de bord	L'utilisation d'un journal de bord en tant que praticienne chercheuse est nécessaire pour noter les observations, réflexions, questionnements, constats au fil du projet. Il me permet également de voir mon cheminement au fil du temps. Le journal de bord est également utilisé par les leaders scolaires afin de garder des traces de leurs réflexions et actions entre les rencontres. Ce dernier peut être rédigé en format papier ou électronique. Dans le cas d'un journal électronique , les cartes euristiques (Mindomo) ou les blocs-notes collaboratifs (Office 365) sont des outils fort pertinents.
Entretien actif individuel et collectif	La principale caractéristique de l'entretien actif individuel ou collectif (Boutin, 1997) est qu'il suppose ma participation active en tant que praticienne chercheuse. Par ce mode, je soutiens les participant.e.s dans l'objectivation de leurs actions et dans leurs réflexions. Ce type d'entretien favorise la coconstruction des savoirs professionnels dans l'action.
Observation participante	L'observation participante consiste à accompagner les leaders scolaires sur le terrain, dans leur contexte d'intervention pour observer leurs manières <i>d'être et de faire</i> et de collecter des données en temps réel (discours, attitudes, stratégies, actions, etc.), mais en participant aux activités proposées et non en étant retirée de l'action. Elle se fait à partir d'une intention codéfinie avec les leaders scolaires. L'observation peut se faire à partir de grilles élaborées spécifiquement pour le contexte d'intervention ou à l'aide d'un carnet pour la prise de notes libres. Elle vise à aider les membres de l'équipe à dégager le sens de leurs actions en leur fournissant des traces qui ne seraient pas accessibles autrement.
Grilles ou fiches d'autoévaluation	Des grilles et des fiches d'autoévaluation sont utilisées pour permettre aux leaders scolaires de déterminer leur zone de développement professionnel en lien avec les objets de la recherche (bien-être, leadership authentique, stade de conscience). Les grilles peuvent comporter des échelles de Likert portant sur des items spécifiques. Les fiches comportent habituellement des questions ouvertes suscitant la réflexion des leaders scolaires.
Espaces virtuels collaboratifs	Des espaces virtuels collaboratifs sont nécessaires pour conserver des traces des rencontres et pour déposer les documents nécessaires à la réalisation du projet et les ressources créées au fil du temps. L'utilisation d'un site comme <i>Mindomo</i> permettant la création de cartes euristiques individuelles et collectives est un moyen fort pratique et facile d'utilisation. Également, l'utilisation d'un espace collaboratif dans <i>Office 365</i> permet de créer une communauté virtuelle où chacun des collaborateurs a accès à la documentation, mais peut également collaborer à la création de documents en temps réel. Cette communauté virtuelle comporte plusieurs sections. <ul style="list-style-type: none"> • une section pour déposer des fichiers dans les dossiers classés par dates de rencontre, • une section pour communiquer des messages instantanés à tous (conversation), • un bloc-notes collaboratif où nous pouvons garder des traces de nos échanges et écrire tous en même temps. Cet espace est sécurisé. Il faut un mot de passe pour y accéder.
Traces écologiques	Bien que des outils de collecte de données soient prévus dans la planification de la recherche-action, il importe de ne pas négliger les traces écologiques qui émergent en cours de projet. Par exemple, il peut être intéressant de prendre des photos des tableaux créés par les participant.e.s lors d'une réunion, de filmer une animation, de conserver un texte écrit par un participant, etc. Toutes ces traces pourront servir de preuves évocatrices lors de la diffusion du projet.

Inspiré de Boutin, 1997; Fortin, 2010; Guay et Prud'homme, 2018.

En plus des outils de collecte de données, il est nécessaire de privilégier une méthode d'analyse et d'interprétation de données pratique et significative pour les leaders engagés dans la recherche-action afin que ces derniers puissent contribuer à cette tâche importante tout au long de la démarche. Bien que l'analyse des données soit souvent, dans un premier temps, une responsabilité attribuée à la praticienne chercheuse, lors d'une recherche-action, tous les participant.te.s sont des co-constructeur.trice.s de savoirs et s'impliquent dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Dans cette perspective, l'analyse de données en mode écriture a été retenue. Prud'homme, Dolbec et Guay (2011, p. 175) décrivent cette méthode en ces mots :

Cette pratique consiste à produire assez rapidement des textes suivis qui détaillent et illustrent des constats du chercheur au fur et à mesure de l'expérience. Ces textes, des comptes rendus plus analytiques, sont des tentatives d'interprétation que le chercheur soumet aux participants tout au long de la démarche.

Cette méthode a été privilégiée car, en cours de réalisation, j'obtiens des données qu'il faut soumettre aux membres de l'équipe de leaders afin d'en valider la pertinence et la valeur. Il y a donc un traitement itératif des données utiles pour poursuivre le projet et dégager les savoirs professionnels significatifs. Selon Paillé et Mucchielli (2016, p. 192), cette méthode possède plusieurs avantages :

Sa fluidité et sa flexibilité lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude, d'emprunter des voies d'interprétation incertaines, de poser et de résoudre des contradictions, bref de faire écho à la complexité des situations et des événements. En même temps, par la forme ouverte qui la caractérise, elle

permet d'être fidèle à la continuité de l'action ou de la réflexion, au temps à l'intérieur duquel s'inscrit l'évènement, au tissage et au métissage de la toile de fond de la réalité.

Ces auteurs soutiennent que cette méthode d'analyse permet de répondre à une question générale portée par le ou la chercheur.euse tout au long de la démarche : « Qu'y a-t-il à décrire, rapporter, constater, mettre de l'avant, articuler relativement au matériau à l'étude? » (*Ibid.*, p. 195). Je garde à l'esprit cette question lorsque je me retrouve devant des traces recueillies lors des entretiens actifs individuels, ou collectifs, ou lors des moments d'observation participante. Il s'agit alors pour moi de dégager des convergences et divergences dans les traces recueillies, de créer des catégories pour faire apparaître des savoirs professionnels sous forme de tableaux, de schémas ou de textes présentant des énoncés, de principes, de pistes d'action, des définitions, etc. Ces derniers sont soumis pour une validation constante auprès des leaders scolaires. *Est-ce que ce que je propose fait sens? Est-ce représentatif de leurs expériences, de leurs perceptions?* C'est surtout lors des étapes *d'action et de régulation* ainsi que lors de *l'évaluation* que nous utilisons ces traces.

2.4. Action et régulation

L'étape de *l'action et de la régulation* consiste à mettre en œuvre ce qui a été planifié à l'étape précédente de la démarche; l'application n'est pas mécanique. Nous devons réguler de façon constante la démarche entreprise et apporter les modifications en cours de route en fonction des besoins émergents ou des découvertes. Lors des rencontres de régulation, un temps est également réservé avec l'équipe de leaders scolaires pour l'analyse et l'interprétation

des données, recueillies en cours d'action, afin de dégager les savoirs professionnels pertinents. Entre les rencontres, je prépare le matériel analysé, tel qu'explicité à l'étape précédente. Nous prenons du temps ensemble pour regarder les synthèses, les critiquer, les enrichir, les nuancer afin que tous s'entendent sur ce qui sera conservé. Nous nous posons des questions telles que : *Sommes-nous à l'aise avec la façon de rendre visibles ces données? Est-ce que chaque leader scolaire serait en mesure de les présenter, de les expliquer et de les assumer? Comment seront-elles reçues? Est-ce que le langage est accessible? Sont-elles le reflet de ce qui a été réellement vécu?* De plus, concernant le *pôle action*, on peut revoir le calendrier de travail, ajuster les tâches à réaliser, ajouter des étapes manquantes afin d'atteindre les objectifs de la recherche-action. Puis, finalement, concernant le *pôle éducation*, on se partage nos découvertes et apprentissages liés à l'objectif de développement professionnel.

2.5. Évaluation

À la fin de la recherche-action, il est important de rendre compte du processus vécu ainsi que du produit concernant chacun des objectifs fixés. Avec les leaders scolaires, nous portons un regard évaluatif sur les actions réalisées et les résultats obtenus au regard de la situation désirée (objectif du *pôle action*) et sur les apprentissages de chacun (objectif du *pôle éducation*). Nous formalisons également les savoirs professionnels créés (objectif du *pôle recherche*) et déterminons les modalités et formats de diffusion envisagés.

Pour évaluer la qualité et la validité de la recherche-action, il est nécessaire d'utiliser des critères qui sont en cohérence avec nos présupposés au regard de la recherche. J'emprunte donc à Guay, Prud'homme et Dolbec (2016) cinq critères permettant de démontrer la pertinence du

projet en tant qu'action de recherche et d'éducation (processus) et en tant que produit de recherche et d'éducation (savoirs professionnels créés). À l'aide des données d'un tableau synthèse présentant les différents critères, il est possible de formuler une justification appuyée par des traces ou des exemples tirés du projet. Un tableau synthèse justifiant la validité des deux recherches-actions se trouve en conclusion de cet essai.

Tableau 7. Critères de validité

Critères	
La recherche en tant qu' action de recherche et d'éducation	1) Répond à un besoin réel de transformation des praticien.ne.s.
	2) Prend en compte les présupposés au regard de la recherche et de l'éducation de la chercheuse praticienne et des participant.e.s.
	3) Est appuyée sur des connaissances validées .
La recherche en tant que produit d'une action de recherche et d'éducation	4) Présente une description suffisamment précise pour vérifier la qualité des savoirs professionnels produits.
	5) Présente plusieurs preuves significatives permettant de confirmer que la recherche-action a été réellement vécue et qu'elle a réellement les impacts décrits.

Adapté de Guay, Prud'homme et Dolbec (2016).

2.6. Diffusion

Au terme de toute démarche de recherche-action, il importe de rendre disponibles les savoirs professionnels conçus lors de la réalisation des recherches-actions dans l'organisation et de les réinvestir dans d'autres contextes similaires, s'il y a lieu. En ce sens, une recherche-action peut se poursuivre dans d'autres sous-systèmes en s'appuyant sur les savoirs professionnels créés dans l'organisation. Nous entrevoyons la responsabilité de partager les résultats à la communauté éducative que ce soit à l'intérieur de l'organisation (lors de rencontres individuelles et collectives) ou à l'extérieur de l'organisation (lors de colloques professionnels ou scientifiques et

par la rédaction d'articles professionnels, etc.). Guay et Prud'homme (2016, 2018) suggèrent de déterminer les moyens les plus susceptibles d'inspirer le public cible aux prises avec des enjeux similaires. McNiff et Whitehead (2010) proposent d'emprunter des voies créatives pour partager les résultats de recherches-actions aux praticien.ne.s en utilisant diverses formes et médias. Ils proposent, entre autres, de raconter des histoires, d'utiliser la forme du dialogue, l'écriture de lettres, la forme d'un journal personnel, des présentations multimédias ou même de la poésie pour partager le processus de la recherche-action, les réflexions, les découvertes et les nouvelles pratiques.

3. EN RÉSUMÉ

Le *Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action* décrit dans ces pages expose, de façon explicite, les présupposés sous-jacents à mes actions de recherche et d'éducation, une démarche en six étapes et des outils pour opérationnaliser les actions avec les leaders scolaires ainsi que des critères de validité pour en assurer la rigueur. Un schéma intégrateur de ce modèle se trouve à l'Annexe B.

Le *Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action* a été utilisé lors de la réalisation de la première recherche-action et ajusté dans la réalisation de la deuxième recherche-action. Dans sa forme actuelle, il est pour moi un modèle souple me permettant d'agir, en leader authentique et postconventionnel, en m'appuyant sur des perspectives de sollicitude et d'apprenti. Ces perspectives teintent mes *manières de penser, d'être et de faire*, en prenant en compte le bien-être du personnel scolaire que j'accompagne sur le plan individuel ou dans des projets de développement pédagogique ou organisationnel.

Il permet également de créer des **savoirs professionnels inédits**. Dans le cadre de cet essai, en tant que praticienne chercheuse, j'ai été amenée à préciser ma conception des savoirs professionnels. Voici donc, en complément à la courte définition proposée au chapitre 1, la conception retenue des caractéristiques des savoirs professionnels, leur finalité et la façon de les créer.

4. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ISSUS D'UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DES LEADERS EN RECHERCHE-ACTION

Rappelons tout d'abord que, selon ma conception, les savoirs professionnels sont des savoirs issus de la transformation d'une situation professionnelle insatisfaisante sur la base d'une finalité et de présupposés partagés. Ils sont inspirés de savoirs théoriques et professionnels (connaissances validées). Ces savoirs peuvent influencer la transformation de situations professionnelles sur la base de finalités et de présupposés semblables (Guay et Prud'homme, 2018). On reconnaît les savoirs professionnels à certaines caractéristiques.

4.1. Les caractéristiques des savoirs professionnels

Voici maintenant les principales caractéristiques d'un savoir professionnel correspondant à cette définition.

4.1.1. *Un savoir professionnel contextualisé*

Un savoir professionnel est **contextualisé**, c'est-à-dire issu de la transformation d'une situation professionnelle (Costley et Lester, 2012; Guay et Prudhomme, 2018; Doctorat professionnel en éducation, 2019). Dans le cadre de cet essai, j'ai fait le choix d'envisager

la situation professionnelle comme une situation pédagogique, c'est-à-dire comme un système social composé de sujets qui veulent apprendre quelque chose (objet) accompagné par quelqu'un (agent) dans un environnement donné (Legendre, 2005; Guay et Gagnon, sous presse). J'ai fait ce choix étant donné que la situation pédagogique est l'objet d'étude spécifique de l'éducation (Guay, 2004).

4.1.2. Un savoir professionnel transférable

Un savoir professionnel est **transférable** à une famille de situations professionnelles semblable, c'est-à-dire à des situations où les sujets, l'objet, les agents et le milieu sont similaires et où on souhaite une transformation finalisée sous la base de présupposés semblables (Guay, 2004; Doctorat professionnel en éducation, 2019).

4.1.3. Un savoir professionnel finalisé

Un savoir professionnel est **finalisé**, c'est-à-dire qu'il oriente l'action dans une direction donnée. Il prend d'ailleurs souvent une forme prescriptive de type : *si tu souhaites réaliser X dans la situation suivante parce que tu crois ceci, fais cela/évite cela* (Guay, 2004; Doctorat professionnel en éducation, 2019).

4.1.4. Un savoir professionnel axiologique

Un savoir professionnel est **axiologique**, c'est-à-dire nécessairement sous-tendu de présupposés et de valeurs. Ceux-ci gagnent à être rendus explicites pour que les utilisateur.trice.s de ce savoir professionnel puissent analyser la congruence de ceux-ci avec les leurs avant son usage à leur propre action de transformation finalisée (Guay, 2004). Dans mon modèle, ces savoirs sont sous-tendus des perspectives d'apprentissage de la sollicitude et de l'apprenti.

4.1.5. Un savoir professionnel ancré dans une méthodologie consciente et explicite

Un savoir professionnel est issu d'une démarche de transformation ancrée dans une **méthodologie consciente et explicite** mise en œuvre par un ou des leaders (Doctorat professionnel en éducation, 2019). Dans le cadre de la démarche doctorale, le **Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action**, tel que décrit précédemment, est la méthodologie utilisée pour créer des savoirs professionnels.

4.1.6. Un savoir professionnel inspiré d'autres savoirs théoriques et professionnels

Un savoir professionnel est idéalement inspiré d'autres **savoirs théoriques et professionnels** (définis dans le cadre de cet essai en terme de connaissances validées) mobilisés par les professionnel.le.s dans leur action de transformation d'une situation professionnelle insatisfaisante (Gagnon, 2008; Vanhulle, 2009a et 2009b; Doctorat professionnel en éducation, 2019; Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). Au chapitre 2 de l'essai, j'ai présenté différentes connaissances validées, dont celles portant sur le bien-être, la conscience et le leadership authentique, utilisées pour générer des savoirs professionnels.

4.1.7. Un savoir professionnel tenant compte de critères de validité.

Un savoir professionnel est évalué sur la base de **critères de validité** spécifiques dont ceux d'efficacité, d'efficience, d'utilité, de flexibilité, de pertinence sociale, épistémique, pratique et éthique, d'authenticité, de faisabilité, de réflexivité, de cohérence systémique et de crédibilité (Guay, 2004; Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016; Doctorat professionnel en éducation, 2019). Les critères privilégiés dans le modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action se trouvent précédemment au Tableau 7 de ce chapitre. Cependant,

pour tenir compte des exigences du doctorat professionnel, d'autres critères sont aussi utilisés pour juger de la valeur des savoirs professionnels produits dans cet essai, dont la pertinence épistémique, la pertinence pratique, la pertinence sociale et la pertinence éthique.

4.1.8. Un savoir professionnel diffusé de façon évocatrice

Un savoir professionnel est **diffusé** sous plusieurs formes évocatrices pour les professionnels, dont les suivantes : un modèle, un principe, une piste d'action, une règle, un processus, une maxime, une histoire, une recommandation, une directive, une procédure, une démarche, une lettre, etc. (McNiff et Whitehead, 2010; Guay et Prudhomme, 2018). Dans le cadre de cet essai, on retrouve, au chapitre 4 **l'histoire**, des recherches-actions réalisées dans le cadre du doctorat. Au chapitre 5 sont présentées trois **lettres** mettant en lumière différents savoirs professionnels qui tiennent compte d'une situation pédagogique spécifique décrite à l'aide des quatre composantes du SOMA : sujet, objet, milieu, agent (Legendre, 2005). En complément, des schémas intégrateurs résumant des **principes et pistes d'action** ou un **modèle** se trouvent en Annexe E et Annexe F.

À quoi servent les savoirs professionnels ayant ces caractéristiques? J'établis un lien étroit entre les finalités des savoirs professionnels et les trois pôles de la recherche-action tels que proposés par Guay et Prud'homme (2018) à savoir les *pôles action, éducation et recherche*. En voici une brève description.

4.2. Les finalités d'un savoir professionnel

Un savoir professionnel :

- permet à un ou plusieurs professionnels d'agir avec davantage d'efficacité, d'efficience, d'utilité, de flexibilité et de pertinence (ACTION);
- contribue au développement professionnel individuel et collectif des professionnels qui le génèrent et l'utilisent (ÉDUCATION);
- contribue à la consolidation progressive du réseau des savoirs en éducation (RECHERCHE).

En ce sens, le savoir professionnel contribue à l'atteinte de la mission des leaders en éducation au regard de la réussite et du développement des élèves d'aujourd'hui et de demain (Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016).

4.3. Une façon de générer des savoirs professionnels

Pour générer des savoirs professionnels, j'ai eu recours à l'une ou l'autre des méthodologies associées à la grande famille de la recherche-action envisagée ici, à l'instar de Coghlan et Brannick (2014; xiii), non pas comme une simple méthodologie de recherche, mais davantage comme : « an approach to research which aims at both taking action and creating knowledge or theory about that action ». Dans mon cas, il s'agit du ***Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action*** tel que décrit dans ce chapitre. On trouve en Annexe C un schéma intégrateur présentant les savoirs professionnels comme je les ai définis dans cet essai doctoral.

Dans les pages suivantes, un résumé des deux recherches-actions est présenté sous forme d'histoire en s'appuyant sur le *Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action*.

QUATRIÈME CHAPITRE. L'HISTOIRE DES RECHERCHES-ACTIONS RACONTÉES EN DEUX TOMES

Dans le cadre de ce chapitre est racontée l'histoire des recherches-actions réalisées à la Commission scolaire des Hautes-Rivières entre 2015 et 2019. L'histoire se découpe en deux tomes référant respectivement à chaque recherche-action vécue de façon consécutive. Chacune d'elles est décrite en reprenant les six étapes, telles que présentées dans le *Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action*, en adoptant cependant une forme narrative.

1. TOME A

*« Ne doutez jamais qu'un petit groupe de personnes puissent changer le monde.
C'est toujours ainsi que le monde a changé. »*

Margaret Mead

Le *Tome A* porte le titre suivant : La prise en compte du bien-être du personnel scolaire lors de l'accompagnement individuel en contexte de changement.

1.1. Situation actuelle : camper le contexte et les personnages de l'histoire

En 2014-2015, en fonction des priorités identifiées dans le Plan stratégique en vigueur, l'équipe de leaders de la direction générale de la Commission scolaire des Hautes-Rivières amorce un grand projet de développement pédagogique et organisationnel afin d'apporter des ajustements jugés nécessaires sur le plan de la pédagogie et de la gestion. Sur le plan de la pédagogie, par exemple, les changements concernent l'adoption de certaines pratiques jugées

efficaces par la recherche comme l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013), l'adoption d'un modèle de *Réponse à l'intervention* (Desrochers, Laplante, Brodeur, 2016). Sur le plan de la gestion, les changements consistent à une réorganisation importante dans l'offre des différents services de la commission scolaire. Cela signifiait de délaisser un mode d'offre de services (*top down*) pour adopter un mode d'accompagnement centré sur les besoins identifiés par les écoles (*bottom up*). Pour ce faire, l'organisation s'est dotée d'un processus de travail rigoureux afin d'assurer un suivi plus étroit des actions et une évaluation systématique des retombées de ces actions. De plus, des attentes explicites étaient formulées en matière de développement de pratiques collaboratives chez tout le personnel scolaire dans le but de conjuguer les forces et ressources de chacun au service de la réussite éducative. Pour y arriver, cela demandait le développement de nouvelles compétences individuelles et collectives pour l'ensemble des acteur.trice.s qui, habituellement, travaillaient de façon plus autonome et indépendante sans avoir accès à une vision systémique de la portée de leurs actions quotidiennes.

Bien que les changements soient jugés nécessaires dans un tel contexte, comme nous l'avons vu au chapitre 1, ces derniers ont eu des répercussions sur les différents personnels concernés qui n'ont pas nécessairement pris conscience de la nécessité de ces changements. Les changements proposés ont alors révélé des indices de mal-être; par exemple, du découragement, un sentiment d'incompétence, un inconfort face à la nouveauté, une perte de sens, du stress, du doute, des relations tendues, des émotions négatives (inquiétude, scepticisme, vulnérabilité.) Bien que chacun ait vécu les changements de façon différente, rares sont ceux qui sont demeurés indifférents à cette nouvelle situation.

Ma fonction actuelle appelle un travail de proximité autant avec les leaders de la direction générale et des différents services qu'avec les gestionnaires scolaires et conseiller.ère.s pédagogiques soutenant le personnel scolaire dans ce contexte de changement. Au fil des mois, j'ai été touchée et interpellée par les confidences et témoignages de ces différents acteur.trice.s concernant leur vécu, leurs observations, leurs ressentis au regard des changements en cours. Je n'étais pas en plein équilibre dans ce contexte, éprouvant de l'inquiétude, de l'impuissance et de l'inconfort au regard de certains changements apportés, bousculée dans certaines de mes valeurs. Je me sentais concernée et habitée par deux questions : *Peut-on tenir compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement tout en atteignant des cibles de performance? Et, si oui, comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement?* Ces questions sont à l'origine de mon engagement dans un parcours doctoral. J'étais portée par des valeurs de sollicitude et d'apprenti. Forte de quinze années d'expérience en recherche-action, j'étais convaincue d'être appelée, à cette étape de ma carrière, à accompagner les leaders scolaires dans la transformation de situations professionnelles jugées insatisfaisantes et d'en dégager des savoirs professionnels utiles pour eux-mêmes et pour d'autres praticien.ne.s ayant une situation professionnelle semblable. J'ai amorcé une démarche de développement professionnel afin de pouvoir contribuer, de façon significative, à soutenir les leaders scolaires concernés par les changements en développant des *manières de penser, d'être et de faire* qui me permettraient de prendre part aux changements de façon constructive et bienveillante.

Le partage de mes sentiments, besoins, champs d'intérêt et réflexions sur une base régulière avec une des directrices générales adjointes, Dominique, ma supérieure immédiate, nous a permis au fil des mois de réfléchir à un projet qui nous amènerait à accompagner de façon

étroite les différents leaders scolaires dont les besoins et les intérêts étaient en résonance avec les nôtres et, un projet qui répondait également à un intérêt de développement pédagogique et organisationnel dans notre milieu. Nous souhaitions créer un projet qui nous conduirait à trouver des réponses à la question qui nous habitait de façon quotidienne : *Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement?* De fil en aiguille, nous avons rapidement identifié une quinzaine de personnes partageant nos présupposés au regard de l'apprentissage (perspective de sollicitude et d'apprenti) et motivées à s'engager dans une recherche-action pour transformer une situation professionnelle insatisfaisante. La modalité retenue a été une démarche d'accompagnement individuelle avec moi afin que nous tentions, en fonction de leur contexte, de trouver de multiples réponses à la question préoccupante.

1.2. Situation désirée : imaginer une fin heureuse à l'histoire

Au terme du projet, Dominique et moi souhaitions que l'organisation puisse bénéficier d'un réservoir de ressources composées de connaissances validées et de savoirs professionnels créés dans l'organisation grâce à la recherche-action. Le but était de les partager avec d'autres accompagnateurs.trice.s du personnel scolaire intéressés par nos réponses à la question de recherche-action et d'illustrer comment, dans leur contexte d'accompagnement respectif, des leaders scolaires prennent en compte de façon unique et différenciée, le bien-être des personnes qu'elles accompagnent en contexte de changement.

Tel que décrit au chapitre 3, ce projet était une occasion pour les personnes participant à cette recherche-action de développer de nouvelles ressources; cela devrait ultérieurement leur permettre de mieux soutenir les personnes accompagnées en contexte de changement, dans une

optique bienveillante. Nous pouvions ainsi espérer inspirer d'autres accompagnateur.trice.s à agir à leur tour dans cette même perspective.

Pour atteindre cette situation désirée, Dominique et moi avons esquissé la formulation d'objectifs qui nous semblaient répondre à la vision de la situation désirée :

1. Soutenir les accompagnateur.trice.s dans l'acquisition et la mobilisation de leurs ressources pour qu'ils soient en mesure de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement.
2. Documenter différents contextes d'accompagnement où des accompagnateur.trice.s prennent en compte le bien-être lorsqu'ils accompagnent le personnel scolaire en contexte de changement afin d'en dégager des portraits d'accompagnateur.trice.s, des principes et des pistes d'action ainsi qu'un répertoire de ressources pour inspirer d'autres accompagnateur.trice.s en éducation.

1.3. Planification : anticiper les actions de l'histoire

Avant d'amorcer formellement la démarche avec chacun.e des accompagnateur.trice.s, j'ai élaboré un cahier des charges afin de bien organiser et de documenter la recherche-action selon les objectifs envisagés. Un formulaire éthique, comprenant une alliance de travail, a été élaboré afin de m'assurer d'un engagement éclairé des personnes participantes et de prendre en compte l'aspect éthique de la démarche (confidentialité, attentes mutuelles, lieu de conservation des traces, propriété intellectuelle, nature de la contribution des acteur.trice.s à la diffusion des résultats, etc.).

Un calendrier d'échéances a été élaboré afin d'organiser les rencontres individuelles de façon écologique. À l'agenda, je devais prévoir 75 rencontres réparties sur vingt-quatre mois, soit deux années scolaires. Nous projections offrir cinq rencontres d'accompagnement à chaque accompagnateur.trice afin de leur permettre de vivre une expérience significative et porteuse d'apprentissages.

Ce cahier des charges s'est traduit aussi concrètement en cartes euristiques électroniques à l'aide du logiciel *Mindomo*. Une carte a été conçue pour le *pôle éducation* de la recherche-action. Cette carte comporterait de nombreuses connaissances validées et vulgarisées, afin de soutenir les différents accompagnateur.trice.s dans leurs réflexions et actions au regard de la prise en compte du bien-être. On y retrouvait un cahier de sensibilisation au concept du bien-être, textes de références, outils, vidéos, schémas intégrateurs.

Une carte euristique individuelle, soit un journal de bord, a été prévue afin de permettre à chaque accompagnateur.trice de documenter sa propre démarche d'accompagnement dans un contexte spécifique (*pôle action*). Comme convenu dans l'alliance de travail, cette carte individuelle comprendrait des traces des actions et des réflexions de chaque accompagnateur.trice entre nos rencontres; elle n'était accessible qu'à moi et à eux; elle permettrait de suivre l'état d'avancement de leur projet et de les soutenir de façon différenciée en fonction des besoins émergents.

Finalement, une carte consacrée au *pôle recherche* a été élaborée et concernerait la consignation de la recherche-action. Cette carte visait à documenter les différentes étapes réalisées, à répertorier tous les outils et traces de recherche-action recueillis au fil des rencontres

et à déposer les synthèses documentant toutes les étapes et les outils utilisés lors des accompagnements.

1.4. Action et régulation : vivre les actions avec les personnages de l'histoire

Voici les différentes étapes réalisées avec les accompagnateur.trice.s au cours des rencontres d'accompagnement individuel.

La première rencontre individuelle avec chaque accompagnateur.trice a permis de préciser les deux objectifs de la recherche-action puis de trouver un contexte d'accompagnement signifiant qui serait propice à documenter de façon plus spécifique leur réponse à la question de recherche-action. Chaque personne accompagnatrice a également élaboré un objectif de développement professionnel, ce qui me permettait de les soutenir individuellement dans l'ajustement de *leurs manières de penser, d'être et de faire* en fonction d'une intention qui avait du sens à leurs yeux.

Chaque personne accompagnatrice était invitée à vivre les six étapes d'une « mini boucle de recherche-action » en précisant, dans son contexte spécifique, une *situation actuelle et désirée*, sous-tendue d'un objectif, puis de *planifier les actions*, de les *réaliser et les réguler*, de les *évaluer* et les *diffuser*, tout comme nous le faisons à grande échelle dans la recherche-action qui se déroulait sur le plan collectif. Dans le tableau ci-dessous sont consignés des exemples de contextes choisis par différentes personnes accompagnatrices pour chercher des réponses à notre question de recherche-action.

Tableau 8. Exemples de contextes choisis par les accompagnateur.trice.s

Accompagnateur	Personnes accompagnées	Objet d'accompagnement Contexte de changement
Conseillère pédagogique	Les techniciennes en service de garde	Mise en place obligatoire d'une nouvelle plate-forme WEB pour gestion du service de garde
Conseiller pédagogique	Orthopédagogues	Expérimentation de la pédagogie entrepreneuriale en contexte d'orthopédagogie
Conseillère pédagogique	Enseignants	Insertion professionnelle
Direction d'établissement	Enseignants	Supervision pédagogique
Psychoéducatrice	Enseignants	Interventions pour soutenir l'enseignant.e dans l'accompagnement des élèves ayant des difficultés comportementales ou des problèmes de santé mentale

Lors des rencontres individuelles subséquentes qui ont varié entre trois à cinq selon les besoins et la disponibilité de chaque personne accompagnatrice, j'avais la préoccupation de modeler un accompagnement prenant en compte les différentes composantes du bien-être et l'utilisation de leurs forces de caractère. Nous vivions un entretien actif portant sur leur projet, leurs découvertes, leurs besoins ainsi que sur leurs questionnements et je leur proposais diverses ressources pour les soutenir dans leur accompagnement. Dans le cadre des rencontres, plusieurs outils ont été réutilisés à leur tour dans leur propre contexte d'accompagnement.

Lors de toutes ces rencontres, je tenais un journal de bord afin de documenter mes propres découvertes, questions et réflexions. Des temps de prises de recul avec Dominique et avec les membres de mon comité d'encadrement au doctorat me permettaient, à mon tour, d'objectiver mes pratiques d'accompagnatrice/praticienne chercheuse.

1.5. Évaluation : conclure l'histoire en permettant aux personnages de faire un bilan

L'évaluation a été effectuée en deux volets. Le premier volet a consisté à réaliser un bilan lors de la dernière rencontre individuelle avec chaque personne accompagnatrice. Le deuxième volet a pris la forme d'un bilan collectif lors d'une rencontre avec l'ensemble des accompagnateur.trice.s ayant complété la recherche-action (9). Dans l'un et l'autre de ces volets, il nous importait de porter une attention à trois questions reliées à chacun des pôles de la recherche-action: *Qu'avons-nous fait? (pôle action) Qu'avons-nous appris? (pôle éducation) Qu'avons-nous créé d'inédit? (pôle recherche)*. De plus, il fallait rendre compte de l'atteinte des deux objectifs.

1.5.1. Un bilan individuel avec chaque personne accompagnatrice

Lors des rencontres individuelles, ce fut l'occasion, pour chaque accompagnateur.trice, de témoigner de ses *manières d'être et de faire* afin de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement, preuves à l'appui. (*pôle action*). Plusieurs ressources ont été créées lors de leur démarche d'accompagnement à savoir, des outils d'observation sur une ou des composantes du bien-être, des outils d'intervention s'adressant à la personne accompagnée, des outils permettant aux personnes accompagnées de faire des apprentissages sur le bien-être ou des outils d'évaluation pour permettre de porter un regard concernant l'impact de leurs interventions sur le bien-être de la personne accompagnée.

À l'aide des traces consignées tout au long de leur démarche, (notes du journal de bord, tableaux complétés, lectures annotées, exercices sur les forces de caractère, réflexions partagées d'une rencontre à l'autre) il fut possible de constituer des portraits individuels

d'accompagnateur.trice.s. Avec chacun.e, j'ai regardé le portrait afin de valider le contenu et de faire les ajustements nécessaires; tout cela dans le but que ce portrait traduise bien l'essentiel, du point de vue de l'accompagnateur.trice. Ces portraits prennent la forme d'une présentation *PowerPoint* contenant diverses informations : la signature de force, la situation professionnelle documentée, les stratégies utilisées pour prendre en compte le bien-être, les outils développés, les apprentissages réalisés dans le cadre de leur démarche d'accompagnement. Ces neuf portraits sont liés au deuxième objectif de la recherche-action et constituent des savoirs professionnels inédits (*pôle recherche*).

La rencontre individuelle fut également un moment privilégié pour permettre à chaque accompagnateur.trice de verbaliser ses apprentissages (*pôle éducation*). Voici quelques témoignages à cet effet (P pour professionnel et G pour gestionnaires) :

J'ai pris conscience de mon niveau de sensibilité au bien-être des autres et j'ai développé un questionnaire me permettant d'aller chercher de l'information sur le bien-être des personnes. (P11)

J'ai pris conscience de l'importance de prendre en charge mon propre bien-être au quotidien afin d'être en mesure de me préoccuper du bien-être des autres. (P7)

J'ai utilisé toutes les lectures qui m'apportent du bien-être en moi. Le temps que je me donne pour lire sur le thème m'apporte du bien-être. (P10)

Maintenant, je fais preuve d'écoute, je suis attentive et démontre que j'accorde du temps aux personnes. J'informe des situations. Ces attitudes font une différence dans l'importance que j'accorde au monde. (G8)

J'ai développé des stratégies pour chacune des composantes qui sont utiles pour mon bien-être et je les partage avec mes personnes accompagnées afin qu'elles soient aussi en mesure de les utiliser. De plus, prendre en compte le bien-être des personnes que j'accompagne devient un objectif professionnel que je prends toujours en considération lorsque je prépare des rencontres avec les personnes que j'accompagne. Je le faisais déjà, mais j'en suis maintenant consciente. (P15)

Finalement, les rencontres individuelles furent également un temps propice pour moi afin d'évaluer le premier objectif de cette recherche-action qui consistait à soutenir les accompagnateur.trice.s dans l'acquisition et la mobilisation de leurs ressources pour qu'ils soient en mesure de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement. J'ai pu atteindre cet objectif en mettant en œuvre la démarche d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action comme en fait foi ce chapitre.

Lors de ce moment privilégié, j'ai obtenu une rétroaction sur mes propres pratiques d'accompagnement auprès d'eux. J'ai pu vérifier leurs perceptions quant à mes *manières d'être et de faire* et dégager mes propres conclusions quant à ma capacité à accompagner des leaders scolaires de façon authentique et postconventionnelle. Je présenterai de façon approfondie mes constats et apprentissage au chapitre 5 dans les lettres adressées à différents leaders scolaires.

1.5.2. Un bilan collectif avec l'ensemble des personnes accompagnatrices

Lors des rencontres de bilan individuel, plusieurs personnes accompagnatrices ont témoigné d'un intérêt à rencontrer les autres personnes ayant participé à la recherche-action afin d'avoir une vision partagée du projet dans son ensemble et d'avoir accès aux apprentissages et découvertes de leurs collègues pour enrichir leur bagage de ressources. Dominique et moi avons donc répondu à cette demande en invitant toutes les personnes accompagnatrices ayant complété la démarche (9 sur 15) à participer à une rencontre collective en juin 2016. Les trois membres de mon équipe d'encadrement doctoral étaient d'ailleurs présentes pour venir prendre connaissance, sur le terrain, des retombées de ce projet qu'elles avaient lu et compris de façon interposée. Lors de cette rencontre d'une journée, chaque personne accompagnatrice a été conviée à raconter son projet d'accompagnement aux collègues à l'aide d'une présentation sous forme de diaporama (PPT). En Annexe D, un extrait du diaporama d'une accompagnatrice se trouve à titre d'exemple.

Cette rencontre était également l'occasion pour moi de leur présenter les synthèses issues de mon analyse en mode écriture et de l'interprétation des données de chacun. Ce travail a permis de dégager les principes et pistes d'action pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. Cette rencontre collective fut un moment propice pour valider les propositions et de les enrichir. Un schéma intégrateur de ces principes et pistes d'action se trouve en Annexe E. Il constitue un savoir professionnel inédit relatif au deuxième objectif de la recherche-action (*pôle recherche*).

Un dernier moment de la rencontre a permis d'identifier les forces et les limites de la démarche et d'en tirer des apprentissages sur le plan organisationnel.

1.5.2.1. Des leçons à tirer de l'histoire en termes de forces

La recherche-action a eu des retombées sur le plan organisationnel. Tout d'abord elle a permis de répertorier et de créer de nombreuses ressources permettant de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. Ces ressources sont utiles pour les participant.e.s ainsi qu'à plus large échelle dans la commission scolaire et même à l'externe. Par exemple, ont été produits des textes numérisés, des schémas, des tableaux synthèses, des résumés, un cahier présentant les différentes composantes du bien-être, des exercices à réaliser, des diaporamas pour la formation continue du personnel, etc. C'est d'ailleurs ce qui était recherché dans la situation désirée, formulée au départ avec Dominique, ma supérieure immédiate. Ces ressources sont disponibles dans un espace collaboratif virtuel pour l'ensemble des participants au projet, mais également utilisées par différents accompagnateurs.trice.s pour la formation et l'accompagnement du personnel scolaire.

Finalement, voici un extrait du témoignage de Dominique, concernant les retombées actuelles perçues et les développements potentiels pour notre organisation :

Les retombées d'un tel projet ont amélioré le regard porté par les participants, ainsi que moi-même, concernant l'importance du questionnement et de l'analyse d'une situation avant de mettre en place des actions pouvant toucher personnellement ou professionnellement les individus. Éléments qui ne sont pas assez pris en compte avant l'action. Mon constat est que les individus ont besoin de se sentir utiles, de se réaliser comme personne et de participer à un

mouvement commun. Les attitudes négatives sont sans doute l'effet d'un manque de compréhension ou d'attentes déçues de la part des participants. À cet égard, mon accompagnement des gestionnaires s'est transformé. J'ai travaillé les différentes habiletés des gestionnaires et développé chez eux une réflexion concernant les actions et les moyens mis en place en parallèle avec les impacts sur le personnel, les parents et les élèves. La dimension du bien-être fait partie de mes interventions ainsi que de mon vocabulaire.

Parmi les développements potentiels, je vois plusieurs retombées et actions qui pourraient être mises en place suite à cette prise de conscience. Par exemple, développer des outils de développement et de perfectionnement des habiletés interpersonnelles pour les cadres afin qu'ils supportent leur équipe dans l'atteinte des objectifs liés à la mise en place des meilleures pratiques de gestion et des meilleures pratiques pédagogiques.

Nous pourrions aussi élaborer avec les outils utilisés dans le cadre des données de ce projet et en fonction des besoins, un programme qui permet aux participants d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des autres. Ils pourraient ainsi développer des habiletés à analyser une situation initiale, à formuler une situation désirée en tenant compte de l'engagement du personnel concerné, et de l'accompagnement ainsi que des rétroactions à faire.

1.5.2.2. Des leçons à tirer de l'histoire en termes de limites

Le projet de douze mois s'est échelonné sur deux années scolaires. Pour certains accompagnateur.trice.s, leur objectif a dû être ajusté, car il perdait de son sens en début d'année scolaire. Par exemple, un changement de dossier ou de poste a demandé des réajustements importants pour plusieurs participant.te.s.

Ensuite, malgré l'intérêt pour les rencontres individuelles, des accompagnateur.trice.s ont témoigné qu'ils auraient souhaité avoir des rencontres collectives en cours d'année afin de pouvoir bénéficier de l'expérience de leurs collègues pour enrichir leur projet en cours d'action, ce qui témoigne de leurs perspectives d'apprenti.

Les acteur.trice.s ont confié se sentir bien peu nombreux pour influencer la transformation de la culture organisationnelle vers une plus grande prise en compte du bien-être en contexte de changement. Ils ont soulevé les questions suivantes : *Comment sensibiliser un plus grand nombre de personnes aux pistes d'actions et principes découverts dans le cadre de ce projet? Où le faire? Quel contexte serait propice?*

Finalement, une dernière donnée a été considérée comme une limite de ce projet et concerne l'attrition des personnes en cours de projet. Six d'entre elles sur 15 n'ont pas complété la démarche. Même si, à ce moment-là, nous n'étions pas en mesure de justifier les raisons de leur désistement, puisque, dans le cadre éthique, il avait été établi qu'il était possible de se retirer en tout temps sans aucune motivation à donner, les personnes participantes présentes lors du bilan ont été interpellées par le fait que ce sont six gestionnaires qui ont quitté l'aventure et aucun professionnel exerçant un rôle-conseil. Ce constat a soulevé une piste de réflexion à explorer avec la direction générale. Se pourrait-il que les gestionnaires ne se sentent pas légitimés pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement? Étant donné les résultats positifs de notre démarche de recherche-action, y aurait-il des lieux propices pour leur partager nos découvertes ou modéliser des *manières de penser, d'être et de faire* inspirantes afin qu'ils se sentent légitimes de le faire à leur tour?

Ces questions ont influencé, comme nous le lisons au cours des prochaines pages, la réflexion de Dominique et moi-même sur le besoin de poursuivre nos travaux de sensibilisation, à plus large échelle et auprès des gestionnaires plus spécifiquement, à l'importance de prendre en compte le bien-être en contexte de changement. Cela nous a ultérieurement conduit à réaliser une deuxième recherche-action qui est racontée dans le *Tome B* de ce chapitre.

Pour refermer la première boucle de cette histoire, il importe de dire quelques mots sur la diffusion du processus et des résultats de la recherche-action ainsi que sur la poursuite des actions de plusieurs accompagnateur.trice.s engagés dans ce projet.

1.6. Diffusion : inviter les personnages à poursuivre leur histoire et à la partager

Lors du bilan, une première initiative des personnes accompagnatrices portait sur la formation d'agent.e.s multiplicateur.trice.s de bien-être dans la commission scolaire pour répondre à une des limites énoncées. Cette proposition a trouvé une résonance chez quelques personnes accompagnatrices qui ont choisi de former une communauté d'apprentissage à titre d'agentes bienveillantes et de poursuivre leur développement professionnel sur l'objet du bien-être en éducation afin de créer du matériel de sensibilisation, de formation et d'accompagnement destiné aux différents personnels scolaires des écoles et des services. À ce jour, à la demande de

différents milieux ou services, plusieurs formations ou accompagnements¹⁵ ont été réalisés dans notre commission scolaire, mais également dans une autre commission scolaire se reconnaissant dans la problématique à la base de notre projet. Ces retombées témoignent tout d'abord de la pertinence pratique et sociale de la recherche-action, car les savoirs produits sont concrets, utiles et significatifs pour différents personnels scolaires de notre organisation et d'ailleurs. Puis, on peut également justifier une pertinence épistémique des savoirs professionnels créés, c'est-à-dire la valeur accordée aux savoirs professionnels quant à leur rapport au réel.

Une deuxième initiative a consisté à former un *Comité Santé et Bien-être* regroupant des représentant.e.s de chaque service du centre administratif. Depuis septembre 2017, ce comité, composé de professionnel.le.s, de personnel de soutien et de cadres, s'est donné des objectifs annuels pour développer progressivement une culture de bien-être dans les différents services du centre administratif.

Au moment d'écrire cet essai, ces deux initiatives sont toujours en place. C'est donc dire que l'histoire du *Tome A* se poursuit au sein de l'organisation.

Des agentes bienveillantes ont également contribué à la diffusion du projet à l'extérieur de la commission scolaire en participant notamment à des colloques (Gagnon, Côté, Denis, 2017). De mon côté, j'ai eu l'occasion de partager cette recherche-action, en tout ou en partie,

¹⁵ À titre d'exemple, deux colloques auprès des techniciennes en service de garde, un atelier pour le personnel des services éducatifs, deux ateliers auprès du comité santé mieux-être, (2017-2019) un projet d'accompagnement des services éducatifs d'une commission scolaire de la Montérégie (2019-2020).

dans différents contextes Gagnon (2017a, 2017b) et en rédigeant un article professionnel (Gagnon, 2018).

La prochaine histoire est en continuité avec la première, même si à première vue, on n’y voit pas de lien direct. En effet, le *Tome B* prend une forme très différente. Il s’agit d’un accompagnement collectif dans le cadre d’un projet systémique orchestré par les leaders de la direction générale auprès d’un grand nombre d’acteur.trice.s (près de 300). Voyons maintenant comment Dominique et moi avons tracé le chemin entre la première et la deuxième recherche-action et qui sont les personnages principaux ainsi que les temps et lieux du récit.

2. TOME B

*« Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres et pour leur expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver les choses...
Si tu veux construire un bateau,
fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer. »
Antoine de Saint-Exupéry*

Le *Tome B* porte le titre suivant : Émergence d’un modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel, une recherche-action d’une équipe de leaders de la direction générale d’une commission scolaire dans le cadre de la création du *Plan d’engagement vers la réussite*.

Le début de cette nouvelle histoire s’amorce en ayant en tête les questions laissées en suspens par les personnes accompagnatrices du projet 1. Dominique et moi-même étions préoccupées par le fait que les gestionnaires avaient semblé moins concernés et mobilisés par la question de recherche-action, puisque plusieurs avaient quitté la démarche avant son

achèvement. Des échanges privilégiés avec certains d'entre eux après la recherche-action nous ont permis de comprendre divers motifs de désistement. Quelques gestionnaires ont témoigné ne pas y voir une priorité, puisqu'ils étaient surchargés par les directives relativement aux changements réaliser (indice d'un stade de conscience conformiste). D'autres gestionnaires ont confié vivre un tiraillement entre le fait de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire et, en même temps, devoir répondre aux demandes de leur supérieur immédiat pour mobiliser leur équipe au regard des changements attendus afin d'atteindre les cibles de performance (indice d'un stade de conscience performant). Selon eux, les attentes de performance au regard de la réussite éducative semblaient incompatibles avec la prise en compte du bien-être.

Également, curieuse par rapport à cette situation, mon équipe d'encadrement a saisi l'opportunité de la période d'examen doctoral pour m'inviter à fouiller la littérature concernant la question suivante : *Que nous dit la recherche sur les pratiques et compétences des gestionnaires capables et soucieux de prendre en compte le bien-être de leur personnel tout en visant l'atteinte d'objectifs ambitieux ?* Au terme de cet exercice fort révélateur, j'ai pu communiquer à Dominique certaines ressources portant sur le développement de la conscience des leaders et des organisations, ainsi que sur le leadership authentique pour enrichir notre cadre conceptuel sur le bien-être.

En effet, ces ressources ont permis de comprendre que *les manières de faire et d'être* des gestionnaires capables et soucieux de prendre en compte le bien-être étaient tributaires de leurs *manières de penser* selon leur stade de conscience. Nous avons aussi pris conscience que les changements, réalisés à ce jour à la commission scolaire, avaient été orchestrés de manière

conventionnelle, combinant des *manières de penser, d'être et de faire* conformistes et performantes. Pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement, il fallait transcender ces stades sur les plans individuels et collectifs et modeler des *manières de penser, d'être et de faire* postconventionnelles auprès des collaborateur.trice.s. Ainsi, ces derniers se sentiraient inspirés pour agir à leur tour dans cette même perspective. Grâce à ces découvertes, nous avons progressivement enrichi et structuré un schéma intégrateur présentant des connaissances validées et harmonisées, outil de base pour sensibiliser les leaders de la direction générale et pour enrichir leur réflexion lors des rencontres de collaboration et de planification du développement pédagogique et organisationnel projeté. Ce schéma intégrateur se trouve en Annexe A.

2.1. Situation actuelle : camper le contexte et les personnages de l'histoire

À l'automne 2017, un nouveau changement en éducation est annoncé : l'obligation pour les commissions scolaires de créer un *Plan d'engagement vers la réussite (PEVR)*, en remplacement du *Plan stratégique* arrivant à son terme, et pour les écoles de mettre à jour leur *Projet éducatif*. Ce contexte de changement est une occasion à saisir par les leaders de la direction générale. Ceux-ci sont conscients de la nécessité de modéliser, auprès des leaders scolaires, des *manières de penser, d'être et de faire* davantage postconventionnelles et inspirées du leadership authentique afin de leur insuffler une façon nouvelle d'orchestrer le développement pédagogique et organisationnel. L'équipe de leaders m'invite alors à les accompagner dans la réalisation d'une recherche-action.

2.2. Situation désirée : imaginer une fin heureuse à l'histoire

Lors de rencontres réflexives avec l'équipe de leaders de la direction générale, il a été possible de déterminer une situation désirée. Au terme de la recherche-action, l'équipe souhaitait avoir développé individuellement et collectivement des *manières de penser, d'être et de faire* davantage postconventionnelles et authentiques. De plus, les leaders souhaitaient que la création du PEVR soit une source d'inspiration pour les gestionnaires scolaires lors de l'actualisation du projet éducatif avec leur équipe dans chacune des écoles.

Finalement, au terme de la démarche, l'équipe de leaders souhaitait avoir formalisé un modèle de développement pédagogique et organisationnel ¹⁶ davantage postconventionnel. Ce dernier pourrait servir de point d'ancrage pour la poursuite du plan d'action du PEVR dans leurs services et être un référent commun et connu de tous les leaders scolaires de l'organisation afin de pouvoir agir de façon cohérente dans les écoles, les services et les centres. Dans le tableau ci-dessous, les objectifs formulés pour atteindre la situation désirée dans le cadre du projet y sont consignés. Il y a un objectif général et un objectif pour chacun des pôles de la recherche-action.

¹⁶ En s'appuyant sur d'autres travaux de recherche-action effectués dans ce milieu concernant la mise en place du modèle de réponse à l'intervention (RAI), un modèle de développement pédagogique et organisationnel se définit comme l'ensemble des *manières d'être et de faire* d'une équipe de leaders pour relier et mettre en cohérence les réflexions, les actions et les décisions au sein des situations pédagogiques constitutives d'une organisation scolaire (Guay et Gagnon, sous presse).

Tableau 9. Objectifs de la recherche-action

OBJECTIF GÉNÉRAL		
Au terme du projet, l'équipe de leaders aura ajusté son modèle de développement pédagogique et organisationnel afin qu'il soit davantage postconventionnel.		
ACTION	FORMATION	RECHERCHE
Accompagner les membres du comité PEVR chargés de soutenir la création du PEVR ainsi que les groupes d'émergence dans une perspective davantage postconventionnelle en s'inspirant du leadership authentique.	Développer, en tant que leaders, des <i>manières de penser, d'être et de faire</i> , davantage postconventionnelles en s'inspirant du leadership authentique.	Générer un modèle de développement pédagogique et organisationnel davantage postconventionnel.

Pour atteindre ces objectifs, un plan d'action souple et évolutif a été élaboré avec les leaders de la direction générale.

2.3 Planification : anticiper les actions de l'histoire

Lors de la planification de l'action, les rôles et responsabilités ont été partagés entre l'équipe de leaders et moi-même. Les leaders de la direction générale ont notamment 1) planifié les actions relatives à la création du PEVR en tenant compte des balises et du calendrier proposé dans les documents ministériels; 2) constitué les comités ou groupes invités à collaborer; 3) recueilli et colligé les données organisationnelles nécessaires à la démarche collective.

De mon côté, en tant que praticienne chercheuse accompagnatrice de cette équipe, j'ai élaboré 1) le cahier des charges comprenant un calendrier de travail; 2) une alliance de travail pour le volet éthique du projet; 3) des outils de collectes de données (des grilles d'observation, des fiches d'autoévaluation), 4) un espace collaboratif pour documenter les traces

de notre démarche. Cette fois-ci, nous avons utilisé la suite *Office 365*, car c'était l'outil que les leaders souhaitaient utiliser dans le cadre de leurs actions quotidiennes.

2.4. Action et régulation : vivre des actions avec les personnages de l'histoire

De nombreuses actions ont été entreprises pour atteindre les objectifs dont les plus importantes sont décrites dans ce qui suit, et ce, selon les trois pôles de la recherche-action. Le premier objectif relatif au *pôle action* consistait à accompagner les membres du comité PEVR chargés de soutenir la création du PEVR ainsi que les groupes d'émergence dans une perspective davantage postconventionnelle en s'inspirant du leadership authentique. Trois types de rencontres ont été réalisés. Tout d'abord, des rencontres de planification ont eu lieu **avec l'équipe de leaders de la direction générale** pour préparer les rencontres du *Comité PEVR* et discuter des composantes du modèle de développement pédagogique et organisationnel en émergence. Par la suite, **des rencontres avec le Comité PEVR**, composé d'une douzaine de directions de services et d'établissements scolaires, ont été tenues, de façon régulière, tout au long de la démarche. Lors de ces rencontres les membres de la direction générale modélisaient l'animation de la réunion dans une perspective postconventionnelle en incarnant *des manières d'être et de faire* inspirées du leadership authentique afin que les directions de service et d'établissement s'en inspirent pour agir à leur tour dans cette perspective lors **d'animation des groupes d'émergence**. (296 personnes représentant différents personnels scolaires : gestionnaires, enseignant.e.s, professionnel.le.s, personnel de soutien et partenaires externes). Enfin, cinq rencontres avec **des groupes d'émergence** ont été réalisées au cours de cette démarche; lors de ces rencontres, **les membres du Comité PEVR** cherchaient à modéliser

des manières d'être et de faire davantage postconventionnelles et inspirées du leadership authentique. Le but était de créer le PEVR de façon collaborative en tenant compte des idées, des questionnements et des préoccupations des différents personnels scolaires de la commission scolaire, de susciter l'engagement du personnel et de créer des relations positives basées sur l'authenticité et la confiance. Au terme du processus, quatre autres rencontres **avec les différents groupes d'émergence** ont permis de valider les données recueillies à toutes les étapes de la démarche, de faire un traitement équilibré de l'information et de prendre des décisions éclairées du point de vue d'un grand nombre et d'une variété de personnels scolaires. À la fin, un lancement officiel a été l'occasion pour les collaborateur.trice.s de revoir le processus réalisé et de prendre connaissance du produit¹⁷.

Lors des rencontres avec le comité PEVR et les groupes d'émergence, mon mandat a été de faire de l'observation participante ce qui consistait à participer activement aux activités proposées pour la création du PEVR, mais également à recueillir des manifestations des *manières d'être et de faire* des leaders à l'aide de différentes grilles portant notamment sur le leadership authentique. Le but de ce type d'intervention était de permettre aux leaders de la direction générale, lors des rencontres en équipe, de conscientiser *leurs manières d'être et de faire* à partir d'une rétroaction bienveillante de ma part.

¹⁷ Voici un lien vers le lancement du PEVR. Cette capsule permet de voir des traces de la collaboration du personnel scolaire aux différentes étapes de création
<https://www.youtube.com/watch?v=Cw2r3uqY2e0&feature=youtu.be>

Voici une figure résumant l'orchestration de ces différentes rencontres.

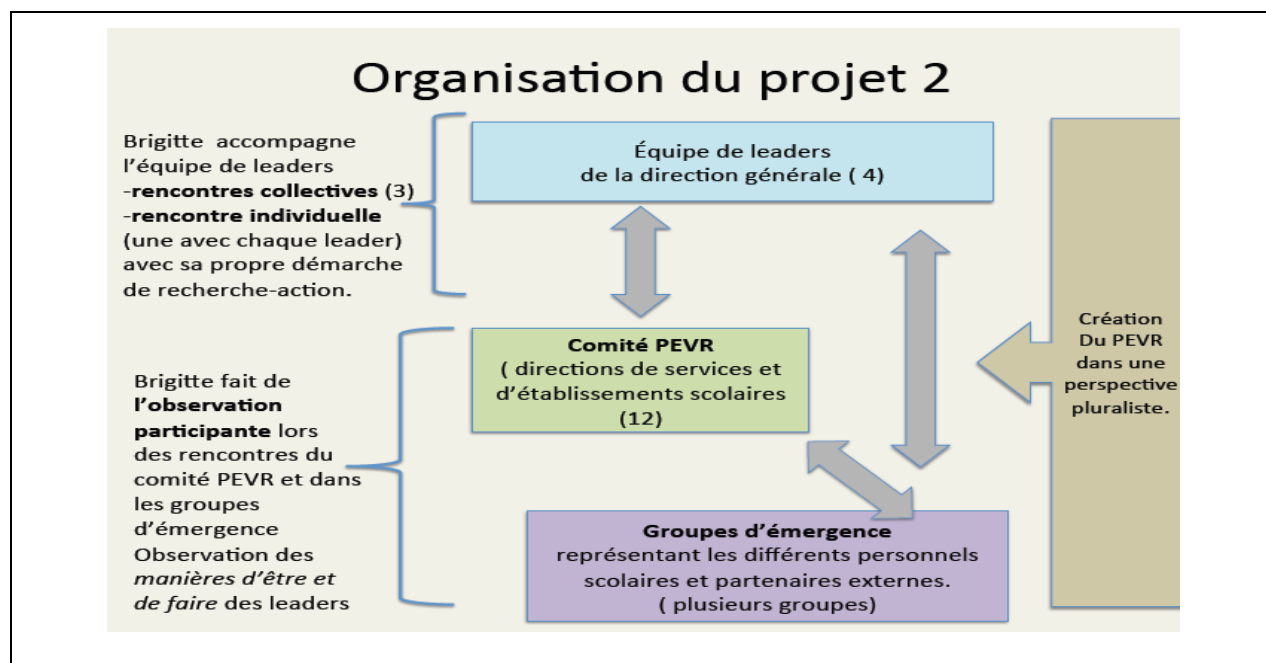


Figure 4. Organisation du projet 2

Pour atteindre le deuxième objectif associé au *pôle éducation* qui consistait à développer en tant que leaders, des *manières de penser, d'être et de faire* davantage postconventionnelles et inspirées du leadership authentique, j'ai rencontré chacun d'entre eux dans le cadre d'un entretien individuel actif. Il a eu lieu assez tôt dans la réalisation de la recherche-action afin de leur permettre de conscientiser *leurs manières de penser et de faire* concernant le développement pédagogique organisationnel (vision, valeurs, croyances et rôles, actions privilégiées, attitudes, etc.). Lors de ces entretiens individuels, chaque leader et moi avons déterminé différentes dimensions du leadership authentique que chacun se reconnaissait en termes de forces ou de zones de développement. Chaque leader s'est donné une intention de développement à prioriser ainsi qu'un contexte plus propice pour le faire.

Concernant l'objectif associé au *pôle recherche* qui consistait à générer un modèle de développement pédagogique et organisationnel davantage postconventionnel, voici ce qui a été fait. Tout d'abord, j'ai fait une analyse en mode écriture des données, recueillies au fil des mois dans différents contextes. Cette analyse a ensuite été organisée sous la forme de **résumés**, de **définitions**, de **tableaux** rassemblant différentes données significatives, convergentes ou divergentes et finalement sous forme de **schéma synthèse**. Ces données recueillies dans différents contextes décrits précédemment ont été soumises aux leaders afin d'en faire une analyse approfondie. Cet exercice avec les leaders a permis d'enrichir l'analyse préliminaire et de dégager progressivement une démarche, des stratégies, des ressources, des modalités et *des manières d'être des leaders* lors de leur présence auprès de leurs collaborateur.trice.s (comité PEVR et groupes d'émergence). Au terme de la recherche-action, tout ceci a permis de formaliser un modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel. Ce modèle se trouve en Annexe F.

2.5. Évaluation : conclure l'histoire en permettant aux personnages de faire un bilan

Au terme de la recherche-action, l'équipe de leaders et moi-même avons pris le temps d'évaluer l'atteinte des trois objectifs. Tout comme dans la première recherche-action, nous souhaitons répondre à trois questions liées aux trois pôles de la recherche-action. Qu'avons-nous fait? (*pôle action*) Qu'avons-nous appris? (*pôle éducation*) Qu'avons-nous créé d'inédit? (*pôle recherche*). Pour ce faire, des rencontres collectives ont été tenues avec l'équipe des leaders puis avec le comité PEVR.

2.5.1. Évaluer l'objectif lié au pôle action (qu'avons-nous fait?)

Pour évaluer si l'objectif du *pôle action* avait été atteint, il a semblé important de rencontrer les membres du *Comité PEVR* pour obtenir leur rétroaction, notamment sur les *manières d'être et de faire* des leaders de la direction générale dans l'orchestration de la création du PEVR. Nous avons donc tenu une première rencontre de bilan avec eux. Nous leur avons demandé en entretien actif en quoi ils se sentaient inspirés pour agir à leur tour en leader authentique auprès de leur équipe lors de la mise à jour de leur projet éducatif. Comme l'illustre le schéma intégrateur se trouvant en Annexe A, il importait de voir l'influence des leaders de la direction générale sur les *manières d'être et de faire* des collaborateur,trice.s, puisque c'est ainsi que nous pourrions espérer obtenir des effets sur le bien-être et la performance sur le plan organisationnel à long terme. Cet entretien a permis de recueillir divers commentaires encourageants.

Concernant *les manières d'être* des leaders de la direction générale, voici ce qui a mis en lumière lors de l'entretien avec les membres du *comité PEVR*. Trois dimensions du leadership authentique à savoir la transparence relationnelle, le traitement équilibré de l'information et la conscience de soi ont été mentionnées.

Pour la **transparence relationnelle**, les membres du *comité PEVR* ont indiqué que les leaders de la direction générale font preuve d'humilité. Ils admettent leurs limites et ils laissent voir une vulnérabilité calculée. Concernant le **traitement équilibré de l'information**, les membres du comité ont témoigné du fait que les leaders font preuve d'ouverture, qu'ils sont

ouverts à entendre les points de vue divergents et à se laisser influencer. Finalement, concernant la **conscience de soi**, on souligne que les paroles et les actions sont cohérentes.

Concernant les *manières de faire* inspirantes, voici ce qui ressort des témoignages. Pour réaliser leur projet éducatif dans leur école, les directions d'école se sentent inspirées à utiliser un comité de personnes facilitatrices pour animer de façon collaborative leurs différentes équipes comme ce fut le cas dans les groupes d'émergence. Elles souhaitent également documenter le portrait de situation de leur milieu à l'aide d'outils comme ceux utilisés avec les groupes d'émergence (diaporama, documents remis à chaque table, travailler sur des affiches adhésives géantes); cela a permis à toutes les personnes participantes d'avoir accès à une même source d'information pour amorcer les échanges. Elles sont intéressées à prévoir des moments de validation des données analysées lors des rencontres avec les collaborateur.trice.s, car elles ont remarqué que cela suscite de la confiance et de l'engagement. Bref, elles souhaitent faire un traitement équilibré de l'information, une dimension importante du leadership authentique. En somme, l'exercice réalisé dans le cadre de cet entretien actif collectif permet de voir que les leaders de la direction générale ont eu une certaine influence auprès des collaborateurs.trice.s et que le modelage effectué a eu les retombées escomptées auprès d'eux.

2.5.2. Évaluer l'objectif lié au pôle formation (qu'avons-nous appris?)

Dans le cadre de cette recherche-action, les leaders de la direction générale poursuivaient un objectif de développement professionnel lié au *pôle éducation*, c'est-à-dire qu'ils souhaitent pouvoir développer, en tant que leaders, des *manières de penser, d'être et de faire*, davantage

postconventionnelles et inspirées du leadership authentique pour orchestrer le développement pédagogique et organisationnel.

Les rencontres individuelles ont été essentielles pour permettre à chaque leader de s'autoévaluer au regard des dimensions du leadership authentique, de parler de ses forces et zones de vulnérabilité, de ses croyances et valeurs concernant le développement pédagogique et organisationnel à la CSDHR, etc. Les leaders ont de plus été invités à nommer un aspect de leur leadership authentique qu'ils souhaitaient accentuer pour agir davantage dans une perspective postconventionnelle. Pour garder des traces de leur engagement envers eux-mêmes, une fiche de consignation leur était proposée et a été complétée. Ce travail réflexif a permis aux leaders de faire des prises de conscience importantes en terme de connaissance de soi.

Concernant le développement de la conscience des leaders, je peux affirmer que chacun d'eux est en mesure de reconnaître les différents stades de conscience et des *manières d'être et de faire* associées à chaque stade. Ils en parlent d'ailleurs aisément auprès de leurs collaborateurs.trice.s. Je peux dire également que l'équipe a assoupli ses cadres de référence pour adopter des *manières d'être et de faire* associées aux stades postconventionnels : faire preuve de transparence dans les communications, favoriser la création d'une vision partagée avec les collaborateur,trice.s (mission, vision, valeurs du PEVR), utiliser un processus de décision démocratique lors de la tenue des rencontres du comité PEVR ou des rencontres en groupes d'émergence. On retrouve ici des indices d'expansion de conscience postconventionnelle.

Cependant, lorsqu'on comprend les conditions pour qu'il puisse y avoir une transformation de la conscience d'une personne ou d'une organisation afin de passer d'un stade à

un autre, le moyen proposé dans le cadre de cette recherche-action n'était évidemment pas suffisant et le nombre de rencontres restreintes (une seule rencontre individuelle et trois rencontres collectives). En effet, comme cela a été exposé au chapitre 2, pour transformer sa conscience, il faut vouloir transcender un enjeu personnel important par le biais notamment d'un projet personnel. De plus, il est nécessaire d'obtenir le soutien de ses pairs dans l'investigation de son expérience et surtout d'avoir beaucoup de temps, ce qui n'était pas des conditions disponibles dans le cadre de la recherche-action.

Par contre, aujourd'hui encore, les échanges et réflexions concernant le développement de la conscience sur le plan individuel et collectif se poursuivent avec l'équipe de leaders. En effet, ils en font une priorité au regard du développement pédagogique et organisationnel, ce qui nous amène à croire que les apprentissages réalisés à ce jour porteront de plus en plus de fruits auprès des leaders scolaires.

2.5.3. Évaluer l'objectif lié au pôle recherche (qu'avons-nous créé d'inédit?)

Lors d'une ultime rencontre avec l'équipe de leaders de la direction générale, j'ai pu leur présenter une première version du modèle de développement pédagogique et organisationnel postconventionnel développé dans le cadre du PEVR. Ce dernier a été construit à partir des traces recueillies lors des trois types de rencontres (rencontres avec les leaders, comité PEVR et groupes d'émergence) et grâce à un travail de synthèse et d'analyse préliminaire des données en mode écriture. Lors de cette rencontre, dont le but était de valider le contenu du modèle, plusieurs éléments de ce dernier ont été ajustés. Par exemple, les données recueillies nous permettaient de voir que les leaders n'avaient pas une conception partagée de ce qu'est un

modèle de développement pédagogique et organisationnel et de sa finalité. En équipe, nous avons donc pris le temps de regarder les conceptions de chacun grâce à un tableau synthèse que j'avais élaboré pour l'occasion. Nous en sommes arrivés à une formulation de définition inédite convenant à l'équipe.

En outre, plusieurs mots ou formulations d'énoncés de cette première version ont été changés pour mieux tenir compte des perceptions, valeurs et présupposés de l'équipe. Ce travail de validation et d'ajustement a suscité de très riches discussions et a été très instructif pour nous tous. Nous avons compris la valeur du sens des mots pour une équipe qui devrait par la suite être la gardienne du modèle. Chaque leader a aussi été invité à partager une croyance sous forme d'énoncé afin que le modèle présente la voix personnalisée de chacun et chacune à titre de personne conceptrice du modèle. Cela nous a permis de voir l'apport de chaque leader dans la construction du modèle et de découvrir des croyances ou valeurs étant jusque-là demeurées implicites. Au terme de cette démarche d'appropriation et de validation, diverses clés de cohérence ont été adoptées par l'équipe. Pour chacune des clés, des gestes concrets ou des principes pris en compte lors de la création du PEVR y ont été associés. Ces clés font partie du modèle de développement pédagogique et organisationnel des leaders se trouvant en Annexe F.

Afin de nous assurer de la validité des clés de cohérence et des gestes et principes de chaque clé, une dernière rencontre a été tenue avec le comité PEVR. Lors de cette rencontre, une présentation des stades de conscience et des dimensions du leadership authentique a été faite par les leaders afin que les membres du comité soient en mesure de juger de la cohérence entre ces concepts et le modèle de développement pédagogique et organisationnel créé dans le cadre du

PEVR. En sous-équipes, les membres du comité PEVR ont été invités à évaluer la pertinence de chacune des clés sur une échelle de 1 à 10 (le chiffre 1, peu pertinent et le nombre 10, très pertinent), puis à trouver des actions ou principes adaptés à leur contexte afin de voir la possibilité de s'inspirer du modèle, en tout ou en partie pour élaborer leur projet éducatif avec leur équipe. Aucune clé n'a été considérée comme étant non pertinente; elles ont toutes obtenu une cote de 8, 9 ou 10. Au terme de l'entretien actif, les membres du comité PEVR ont convenu que ce modèle devait être présenté à l'ensemble des gestionnaires de la CSDHR, mais avec une certaine mise en garde sur son utilisation auprès de milieux dont le stade de conscience collectif serait encore très conformiste ou performant. Nous souhaitons que le modèle se trouvant en Annexe F soit une inspiration à utiliser certaines clés significatives pour le milieu, et non perçu comme une prescription à appliquer mur à mur.

Cette histoire d'une équipe de leaders de la direction générale ayant choisi de profiter de la création du *Plan d'engagement vers la réussite* pour modéliser des *manières d'être et de faire* davantage postconventionnelles et inspirées du leadership authentique est digne d'intérêt et mérite d'être partagée.

Au bout du compte, ce projet a eu des retombées sur le plan de la pertinence pratique dans le milieu; il a permis de rassembler près de 300 personnes exerçant différentes fonctions à la CSDHR ainsi que des collaborateur.trice.s externes autour d'un projet engageant. Par *leurs manières d'être et de faire*, les leaders de la direction générale et les membres du comité PEVR ont permis au personnel de la CSDHR de cocréer la vision et les valeurs de l'organisation et de déterminer les priorités des prochaines années. Ce qui est révélateur, c'est qu'on retrouve dans le

PEVR une vision et des valeurs qu'il est facile de relier au bien-être. Désormais, dans notre commission scolaire, la bienveillance fait partie des valeurs à incarner par tous, ce qui fait écho à l'effet recherché par la mise en place des recherches-actions racontées dans ce chapitre. La valeur de bienveillance est en lien étroit avec l'établissement de relations positives et les émotions positives. L'engagement qui est une valeur du PEVR est une composante du bien-être. La vision de la commission scolaire appelle au dépassement et à la réalisation de soi basée sur des relations positives de collaboration ce qui fait écho à la composante de l'accomplissement. La cohérence est une valeur portée par des leaders authentiques qui tentent au mieux d'adopter des *manières de faire et d'être* en adéquation avec leurs *manières de penser*. La figure ci-dessous présente la vision et les valeurs du PEVR (en gris) et autour les différentes composantes du bien-être (en bleu).

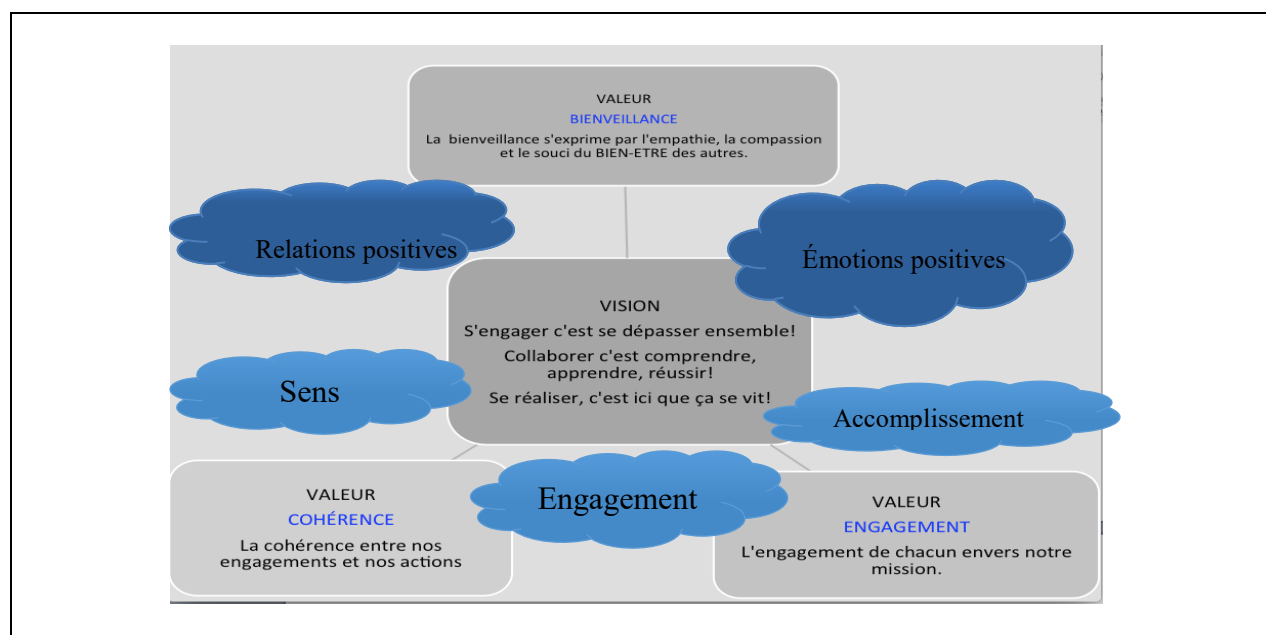


Figure 5. Intégration du bien-être dans la vision et les valeurs de la CSDHR.

2.6. Diffusion : inviter les personnages à poursuivre leur histoire et à la partager

À l'interne, lors du lancement du PEVR, l'équipe de leaders a présenté son modèle de développement pédagogique et organisationnel à l'ensemble des acteur.trice.s scolaires ayant été invités dans les groupes d'émergence (296 personnes). Pour l'équipe, ce fut une opportunité pour faire connaître les clés de cohérence qui serviront de point d'ancrage dans les futures actions de développement pédagogique et organisationnel à la CSDHR. Le modèle fait maintenant partie des outils qui sont utilisés auprès des gestionnaires de façon régulière pour orienter les réflexions et les actions. Lors de la rentrée scolaire 2019-2020, le modèle a été présenté et expliqué aux gestionnaires scolaires à titre de document utile pour planifier leurs projets de développement pédagogique et organisationnel à l'aide des principes et pistes d'action.

À l'externe, une communication scientifique a eu lieu dans le cadre du colloque de l'ADERAE portant sur le bien-être en gestion de l'éducation (Gagnon, Guay et Lachapelle, 2019). De plus, un article professionnel est paru dans un numéro spécial portant sur le bien-être en éducation dans la revue *Éducation Canada* (Gagnon et Guay, 2019).

Avec ces diffusions, le *Tome B* s'achève; cette histoire est sans fin puisque d'autres projets de développement pédagogique et organisationnel sont en cours au moment de terminer cet essai. Il est fort probable que nous aurons la chance de contribuer à l'écriture de nouveaux tomes au courant des années à venir, mais également de soutenir le transfert de ces savoirs professionnels créés dans d'autres contextes professionnels ayant des situations semblables à transformer.

Au terme d'une démarche de cette envergure, il est en effet important de se demander en quoi ce que nous avons progressivement construit dans un contexte spécifique pourrait être transférable dans d'autres organisations, auprès d'autres leaders scolaires préoccupés par la prise en compte du bien-être en contexte de changement. Le prochain chapitre porte sur le transfert de certains savoirs professionnels dans trois différents contextes.

CINQUIÈME CHAPITRE. CONTEXTES DE TRANSFERT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS DES FAMILLES DE SITUATIONS

Dans le cadre du doctorat professionnel, plusieurs savoirs professionnels ont été conçus avec les leaders scolaires. Ma définition de savoirs professionnels est précisée au chapitre 3 et un schéma intégrateur résumant les différentes caractéristiques, leurs finalités et la manière de les générer se trouve à l'Annexe C. Les savoirs professionnels générés dans le cadre des deux recherches-actions ont été mis en lumière dans la narration des deux histoires présentées au chapitre 4.

À la fin de la démarche, il est essentiel de montrer en quoi ces savoirs sont transférables dans des familles de situations semblables, c'est-à-dire à d'autres contextes ayant des similarités au regard de la situation professionnelle insatisfaisante (SOMA), de la finalité recherchée, et des présupposés des leaders scolaires.

Ce chapitre vise à sensibiliser et à outiller différents leaders scolaires (sujets), préoccupés par la prise en compte du bien-être (objet) en contexte de changement (milieu), en leur partageant les savoirs professionnels qui pourraient être utiles en fonction de leur propre situation professionnelle. On trouvera trois lettres adressées à différents leaders scolaires œuvrant à titre de gestionnaire scolaire, de professionnel.le des services éducatifs d'une commission scolaire ou étant un nouveau doctorant au doctorat professionnel en éducation. Il m'importe de préciser que ces lettres sont inspirées d'échanges réels ayant eu lieu avec différents leaders scolaires au cours des dernières années. Deux d'entre elles ont été remises aux leaders concernés et m'ont permis d'amorcer un accompagnement dans leur contexte.

Chaque lettre est précédée d'un encadré afin de situer 1) la demande à l'origine de la lettre, 2) l'objet ainsi que 3) le ou la destinataire ciblé.e. Bien que ces lettres soient rédigées pour une personne ou une équipe en particulier, je souhaite qu'elles puissent être une source d'inspiration pour toute personne qui partage mes présupposés et qui se reconnaîtra dans la description de la situation professionnelle.

Pour tenir compte du caractère particulier de ce type de texte, les lettres sont écrites en italique. Pour ne pas nuire à la fluidité de lecture et tenir compte des caractéristiques de ce genre d'écrit, les références à des connaissances validées se trouvant au chapitre 2 et à d'autres sources ne faisant pas partie du chapitre sont inscrites en bas de page.

1. LETTRE 1 ADRESSÉE À CATHERINE, ACCOMPAGNATRICE (CP)

CONTEXTE

J'ai enseigné pendant plusieurs années un cours portant sur le rôle-conseil et l'accompagnement à des conseiller.ère.s pédagogiques inscrits en formation continue dans un programme de deuxième cycle. Dans le cadre de ce cours, les étudiant.e.s avaient à élaborer leur modèle d'accompagnement. C'est dans ce contexte que Catherine, récemment nommée à titre de conseillère pédagogique dans une commission scolaire, a manifesté de l'intérêt pour les résultats de la recherche-action relatée au *Tome A* du chapitre 4 de cet essai. Elle était portée par des valeurs de sollicitude et souhaitait que son modèle permette concrètement de prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors de ses accompagnements.

Cette lettre a pour intention de partager les principes et les pistes d'action formalisés au terme de la première recherche-action réalisée avec neuf accompagnateur.trice.s de la Commission scolaire des Hautes-Rivières.

Les leaders scolaires exerçant un rôle de gestionnaire ou un rôle-conseil dans un service éducatif pourront trouver des réponses à la question suivante dans cette lettre : Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'un accompagnement individuel en contexte de changement?

Un schéma synthèse mettant en lumière les principes et pistes d'action est joint en Annexe E.

Chère Catherine,

Lors de notre dernière activité pédagogique, tu as manifesté de l'intérêt pour les résultats de la recherche-action réalisée avec les leaders scolaires de mon milieu exerçant un rôle d'accompagnement, car tu es interpellée par la question que j'ai pu explorer avec eux : Comment peut-on prendre en compte le bien-être¹⁸ du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement?

Depuis ce jour, je me questionne à savoir ce qui serait le plus pertinent et utile à te partager afin de répondre à ton désir d'être une agente de bien-être en milieu scolaire.

Pour te répondre, je vais m'appuyer sur mes expériences et découvertes et celles des personnes accompagnatrices qui ont participé à la recherche-action dans mon milieu, mais aussi sur les convictions que j'ai acquises tout au long de cette année riche d'émotions, de sens, de relations positives, d'engagements et d'accomplissements. Voilà les cinq composantes du bien-être que j'ai pu apprivoiser et approfondir avec mes collègues et qui se combinent de façon unique pour chaque personne.

Tout d'abord, je dirais que ton intérêt pour la question est déjà un ingrédient de base essentiel à considérer. En effet, il importe que le bien-être, dans une perspective de psychologie

¹⁸ Le concept de bien-être retenu dans le cadre de l'essai est décrit au chapitre 2. Il s'inspire notamment des travaux de Seligman (2013).

*positive*¹⁹ (étude du fonctionnement optimal d'une personne), t'interpelle dans tes perspectives d'apprentissage de sollicitude et que tu y adhères en acceptant d'y consacrer du temps et de l'attention afin qu'il teinte ta pratique d'accompagnatrice, et ce, même quand la situation d'accompagnement te mettra devant des états de mal-être ou même de souffrance.

Dans le cadre de mon projet, j'ai constaté que plusieurs recherches ont montré l'importance de se préoccuper du bien-être des personnes en contexte de travail. Ces recherches ont identifié de nombreuses retombées positives pour la personne (par exemple, une plus grande résilience psychologique, une plus grande vitalité, une diminution de l'anxiété et de la somatisation, une plus grande créativité et des relations de travail plus épanouissantes) et pour l'organisation (performance et efficacité organisationnelle, rétention du personnel, plus grande implication des employés, sentiment de reconnaissance)²⁰. Malgré ces constats, si le bien-être en contexte d'accompagnement n'est pas une priorité pour toi, d'autres considérations prendront plus d'importance.

Ces dernières années dans le milieu scolaire, l'attention est portée à l'amélioration continue de la réussite éducative depuis l'arrivée de la gestion axée sur les résultats²¹. À première vue, cette priorité peut sembler incompatible avec le bien-être du personnel scolaire. Dans le cadre de la recherche-action, deux personnes ont quitté la démarche en évoquant le fait

¹⁹ Pour plus amples informations sur la psychologie positive, consulte le collectif de Martin-Krumm et Tarquinio (2011).

²⁰ Dagenais-Desmarais, 2010; Goyette, 2014; Laguardia et Ryan, 2000; Tremblay, 2012

²¹ MELS (2009).

que la prise en compte du bien-être n'entrait pas dans les priorités organisationnelles ou dans leur emploi du temps. En nous appuyant sur ce qui est dit précédemment, on peut supposer que la prise en compte du bien-être est une voie qui mènerait à l'atteinte d'une meilleure performance. En effet, en portant attention aux différentes composantes du bien-être, cela permet à la personne de donner le meilleur d'elle-même, ce qui rejaillit sur son organisation.

J'ai aussi découvert, lors des rencontres avec les accompagnateur.trice.s, qu'il faut être soi-même dans un « certain » état de bien-être pour pouvoir accorder son attention au bien-être de l'autre. Plusieurs participant.e.s en ont témoigné tout au long de la démarche. L'image du masque à oxygène dans un avion prend tout son sens ici. Il importe de mettre son masque en premier avant de venir en assistance aux autres.

En cours de route, une troisième personne a quitté le projet pour aller prendre soin d'elle, car elle n'était plus en mesure de bien soutenir son personnel dans les changements organisationnels. J'ai aussi dû, à quelques reprises, mettre les objectifs de la recherche-action de côté pour soutenir des accompagnateur.trice.s qui n'étaient pas en état de bien-être lors de nos rencontres.

Cela m'amène à te dire que l'un des principes découverts dans la recherche-action est que la prise en compte du bien-être fait partie intégrale de la démarche d'accompagnement. Ce n'est pas une perte de temps que de prendre le temps de discuter de l'état de la personne lors d'une rencontre. De toute façon, si on ne prend pas le temps de le faire, l'objectif de changement en sera compromis.

Pour prendre en compte le bien-être d'une personne en contexte de changement, il est gagnant de s'attarder à ses émotions et à ses besoins. Il faut certaines habiletés pour arriver à les décoder lorsque ces derniers sont implicites. La calibration qui consiste à observer de façon précise des micro-indices d'état de la personne (posture, tonus, voix, mouvements oculaires, etc.)²² a été utilisée par une participante qui en a fait un objectif de développement professionnel. Elle a d'ailleurs développé un outil fort pertinent pour guider ses observations et je suis certaine qu'elle acceptera de te le partager.

Lorsque la personne exprime son besoin de façon explicite, c'est à nous de voir comment on peut l'aider à progresser dans sa démarche. Parfois, il s'agit de l'aider à prendre du recul sur les situations. À d'autres moments, on lui apportera des ressources (lectures, outils, exercices) et, même parfois, il faudra construire des outils et démarches ensemble, séance tenante, pour qu'elle puisse atteindre son objectif. Cela demande une bonne flexibilité de la part de la personne accompagnatrice. Elle doit, par exemple, accepter de modifier l'ordre du jour coétabli afin de permettre à la personne de trouver son compte dans la rencontre d'accompagnement qui lui servira de tremplin pour poursuivre sa route vers l'atteinte de son objectif.

Parlant d'objectif, cet élément est crucial dans une démarche d'accompagnement prenant en compte le bien-être de la personne, car ce dernier permettra de donner du sens à la

²² Pour en apprendre davantage sur la calibration, consulte Leroutier (2010).

démarche, suscitera des émotions positives dont la joie et la fierté et nécessitera sans doute d'interagir avec autrui, ce qui est l'occasion de créer des relations positives. En effet, nous avons constaté que l'objectif, en plus d'être « SMART » (spécifique, mesurable, accessible, réaliste et circonscrit dans le temps), doit aussi permettre à la personne de vérifier si ce dernier est en concordance avec son bien-être. Un objectif peut être vraiment utile au développement de la personne, mais si en l'appréhendant celui-ci ne suscite pas le bien-être, il risque d'être difficile de le mener à terme. Voici quelques questions à ajouter à une démarche de formulation d'objectif :

Cet objectif te permettra-t-il de :

- *Donner du sens à ton travail?*
- *Vivre des relations positives?*
- *Vivre des réussites?*
- *Vivre des émotions positives?*
- *T'engager dans des projets accessibles, stimulants et significatifs? (flow)*
- *Mettre en valeur tes forces de caractère?*

Concernant cette dernière question, il est primordial de te parler de l'importance de reconnaître et de valoriser les forces de caractère²³ de la personne dans le cadre de la démarche d'accompagnement afin que ces dernières soient mobilisées pour atteindre ses objectifs ou

²³ Le concept de forces de caractère est décrit au chapitre 2 de l'essai.

résoudre ses problèmes. À cet effet, un test en ligne peut être utilisé par le personnel scolaire²⁴ afin de leur permettre d'identifier leurs forces. De plus, une démarche nommée « Core reflexion ²⁵ » permet à l'accompagnateur.trice d'intégrer les forces à la démarche d'accompagnement pour atteindre un objectif ou résoudre un problème. Plusieurs participant.e.s ont utilisé le test en ligne avec les personnes accompagnées et ont trouvé l'approche très concluante. Aussi, une participante de notre recherche a traduit l'outil « Core Reflexion » en français pour le rendre disponible aux accompagnateur.trice.s. Ce sera pour moi un plaisir de te le partager.

Comme montrée par plusieurs recherches en psychologie positive, l'exploitation des forces est un puissant levier de bien-être. Même si cela peut paraître évident, je dois te dire que dans la réalité, nous ne sommes pas entraînés à utiliser le langage des forces, mais plutôt celui de défis, des points à améliorer, des erreurs à corriger. À l'image de la copie barbouillée de rouge que l'on remet à un ou une étudiant.e après avoir évalué son travail, amener une personne à porter un regard sur ses points faibles sans prendre le temps de nommer ce qu'on observe de ses progrès et de ses forces est démotivant. Cette façon d'agir peut susciter des émotions négatives alors que de se concentrer à chercher le potentiel de la personne et l'aider à mettre en valeur ses principales forces peut faire une très grande différence dans l'atteinte de l'objectif ou même la poursuite de son engagement dans son projet.

²⁴ Pour réaliser le test sur les forces de caractère, consulte le site : www.viasurvey.org.

²⁵ Consulte Korthagen et Vasalos (2005) pour une description de la démarche *Core reflexion*.

Selon certaines recherches consultées, il semble que l'idée de déployer des efforts pour mener à la réussite est un mythe de même que celle misant sur la correction des faiblesses²⁶. Les auteurs suggèrent de mettre davantage de l'énergie dans les domaines de forces. Cela aide à atteindre les objectifs, élève le niveau de vitalité et de concentration au travail. En résumé, « Arrosez les fleurs, pas les mauvaises herbes! »²⁷ Pour certains accompagnateur.trice.s, cette approche montrée comme étant efficace en psychologie positive ne sera pas naturelle et demandera un entraînement et de la vigilance, car il est facile de retomber dans la notion de défis à relever, d'obstacles à surmonter et de montagnes à franchir.

Serais-tu prête à changer ta perspective pour accompagner en misant sur les forces de caractère des personnes que tu accompagnes plutôt que sur les déficits à combler?

Si la prise en compte des forces de la personne accompagnée s'avère un incontournable, il ne faut pas sous-estimer le fait que l'accompagnateur.trice doit aussi mettre ses principales forces à profit dans la situation d'accompagnement. Chacun accompagne en fonction de ce qu'il est, de ses couleurs personnelles et de sa signature de forces (cinq principales forces)²⁸. C'est un constat observé au terme de la recherche-action avec les accompagnateur.trice.s. Encore ici, il vaut mieux mettre davantage tes forces à profit que de tenter de développer celles qui ne sont pas naturelles.

²⁶ Consulte l'article de Dubreuil, Forest, Courcy (2012).

²⁷ Consulte le livre de Peacock (2007).

²⁸ Consulte l'article de Forest, J., Dubreuil, P., Crevier-Braud, L., Girouard, S., Bergeron, É. (2011).

Au terme de la recherche-action, grâce à la synthèse des expériences d'accompagnement vécues par les accompagnateurs.trice.s, nous sommes en mesure d'identifier des attitudes et comportements ayant un effet sur les différentes composantes du bien-être. Je te les partage ici afin d'inspirer tes actions.

*Tout d'abord, pour établir des **relations positives**, je t'invite à prendre le temps de connaître la personne que tu accompagnes. Mise sur l'établissement d'un lien de confiance. Fais preuve d'une grande écoute. Les habiletés de reformulation, de questionnement et de synchronisation seront un atout pour toi. Lorsque je parle d'écoute, je veux dire écouter ce qui se passe, ce qui est dit et ce qui n'est pas dit. Cela fait appel à la calibration dont il était question précédemment. Écoute ce qui se passe dans la relation aussi. Cela demande une grande qualité de présence.*

*Ensuite, pour permettre à la personne de **donner du sens** à la situation de changement, il faut accepter de se parler franchement du changement en question. Lorsqu'il y a un éléphant dans la pièce, l'ignorer ne le fera pas disparaître. Il est important de prendre le temps d'en discuter, d'identifier des leviers et obstacles pour y faire face et de s'approprier le changement. Cet investissement de temps s'avère nécessaire et libérateur.*

*Concernant **l'accomplissement**, il est important de valoriser ce que la personne fait de bien. Nous avons parlé d'identifier ses forces. Mais il peut aussi être question des progrès observés, des prises de conscience ou apprentissages formalisés. Il y a toujours quelque chose de bon et de beau à mettre en lumière, à faire fleurir. Porter des lunettes roses, ne change pas la*

réalité, mais permet d'adopter une perspective tournée vers le succès et le potentiel de succès lorsque celui-ci n'est pas encore atteint. C'est un moteur énergisant!

Lors d'un accompagnement, il se peut que les émotions positives ne soient pas au rendez-vous. Pourtant, ces dernières ont un effet considérable sur le bien-être, car, lorsqu'on ressent des émotions positives, nous ouvrons notre champ de pensées et notre répertoire d'actions. Cela nous permet d'envisager de nouvelles perspectives. Nous trouvons de nouvelles solutions et possibilités. Ensuite, cela permet de construire des ressources nouvelles. C'est ce qu'on appelle la théorie du « Broaden-and-Build »²⁹.

Alors, conscients de l'importance de susciter des émotions positives, plusieurs accompagnateur.trice.s de notre projet ont expérimenté l'humour. Aussi, nous retenons la métaphore d'une participante qui nous dit qu'elle est une créatrice d'espoir. Il y a toujours de l'espoir à faire naître, car cela permet de traverser des situations de changement plus facilement.

En plus d'attitudes et de comportements facilitant la prise en compte du bien-être du personnel scolaire lors de tes rencontres individuelles, de nombreux outils peuvent être utilisés. Les participant.e.s de la recherche-action ont été très créatifs et ont élaboré des outils adaptés à leur contexte d'intervention (grilles d'observation, d'évaluation, outils d'intervention et de sensibilisation au bien-être. etc.).

²⁹ Pour connaître cette théorie, consulte Frederickson (2001).

Je pourrai te les partager si tu le souhaites. À cet effet, un site Mindomo a été construit et est accessible à tous les participant.e.s de notre projet et éventuellement à d'autres personnes accompagnatrices. Il contient un nombre impressionnant de ressources théoriques et pratiques que tu pourras découvrir et expérimenter selon tes besoins et intérêts.

En fin de compte, je dirais que les outils peuvent être utiles, mais, ce qui fait la différence, c'est vraiment la personne accompagnatrice qui par ses manières d'être, sa présence, son attitude bienveillante, pourra apporter son soutien auprès du personnel scolaire afin de les aider à traverser les nombreux changements qui surviennent au fil du temps.

*Et n'oublie pas que la réussite d'une démarche d'accompagnement repose sur des conditions et des responsabilités partagées entre toi et la personne accompagnée. Ainsi, il est important d'établir une alliance de travail dès la première rencontre et d'entretenir cette alliance qui permet à chacun.e de voir sa contribution dans la relation et la démarche. Pour établir **des relations positives**, il faut être au moins deux. Ne prends pas tout sur tes épaules !*

Pour les personnes ayant participé à la recherche-action, il a fallu plusieurs rencontres ensemble afin qu'elles puissent adopter cette nouvelle posture d'accompagnement bienveillant. Si, après avoir lu cette lettre, tu te sens interpellée par cette approche positive d'accompagnement, je serai heureuse de te soutenir en ce sens pour t'aider à acquérir des ressources, à les mobiliser dans l'action et à prendre le recul nécessaire pour te regarder évoluer dans cette nouvelle approche.

Déjà, je peux te dire que tu ne ressortiras pas indemne de cette expérience, car tu auras acquis des ressources pour soutenir le personnel scolaire, mais également pour prendre en main ton propre bien-être, ce qui, au bout du compte, apportera un vent d'espoir dans le monde de l'éducation. C'est une belle mission. C'est ce qui me donne le gout de continuer à investir dans ce champ de recherche et à poursuivre mes accompagnements sur le plan individuel et collectif auprès de leaders scolaires. Au plaisir de construire cette route ensemble!

Chaleureusement,

Brigitte Gagnon, accompagnatrice bienveillante

2. LETTRE 2 ADRESSÉE À MICHÈLE, DIRECTRICE DES SERVICES ÉDUCATIFS D'UNE COMMISSION SCOLAIRE

CONTEXTE

J'ai reçu la demande d'**une directrice des services éducatifs** d'une commission scolaire du Québec pour la soutenir **ainsi que son équipe de directions adjointes** au regard du **développement professionnel collectif des professionnel.le.s de son service** durant l'année 2019-2020. Ce groupe de professionnel.le.s (sujets) est composé de conseiller.ère.s pédagogiques, d'orthopédagogues, de psychologues, de psychoéducateur.trice.s, d'animateur.trice.s de vie spirituelle et communautaire; tous ces professionnels exercent un rôle-conseil d'accompagnement auprès du personnel scolaire.

Le but de cette lettre est de permettre tout d'abord **à la directrice des services éducatifs** d'accéder à des savoirs professionnels portant sur le développement pédagogique et organisationnel dans une perspective de bien-être. Ensuite, elle pourra les partager avec **son équipe de directions adjointes**. Finalement, ensemble en équipe de leaders, elles pourront outiller **les professionnels** de leur service pour agir en ce sens en adoptant des pratiques d'accompagnement teintées de bienveillance auprès du personnel scolaire en contexte de changement (objet).

Ce projet s'inscrit dans le plan d'action annuel des services éducatifs (milieu). La nature et les modalités de l'accompagnement sont à définir.

Elle pourrait intéresser tout leader préoccupé par la question suivante : Comment orchestrer le développement pédagogique et organisationnel d'un service ou d'une école dans une perspective postconventionnelle, en s'inspirant du leadership authentique pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement?

Bonjour Michèle,

J'ai le plaisir de prendre la plume aujourd'hui pour te partager certaines réflexions, des questionnements et des ressources, qui te permettront, je l'espère, de préciser le projet de développement pédagogique et organisationnel que tu souhaites amorcer à la prochaine rentrée scolaire.

Comme nous en avons discuté lors de notre entretien préliminaire, la recherche-action réalisée dans mon milieu avec des accompagnateur,trice.s exerçant leur rôle auprès de différents types de personnels scolaires en contexte de changement nous a permis de dresser des portraits d'accompagnateur,trice.s bienveillant.e.s, d'élaborer un répertoire de ressources théoriques et pratiques et de dégager des principes et des pistes d'action pouvant inspirer ton équipe exerçant un rôle-conseil en accompagnement. Nous pourrions regarder tout ce matériel ensemble et faire des choix appropriés en fonction des besoins et champs d'intérêt de ton personnel. D'ailleurs, une lettre s'adressant directement aux professionnel.le.s exerçant un rôle-conseil pourrait leur être partagée (Lettre 1).

Cependant, au-delà de partager ces ressources dans le cadre d'un atelier de sensibilisation auprès des professionnel.le.s de ton service, je te propose avant tout de trouver un espace de réflexion où je pourrais vous accompagner, toi et les directrices adjointes des services éducatifs.

Lors de nos premières rencontres, nous pourrions préciser votre intention de développement pédagogique et organisationnel au sein de votre service, et ce, en cohérence avec

les valeurs et orientations de l'organisation (PEVR). Je te fais cette proposition, car j'ai pu constater que, lorsqu'on choisit de s'engager dans le développement de pratiques bienveillantes, on peut rencontrer quelques obstacles sur le chemin, notamment si les valeurs de l'organisation et le mode de gestion sont davantage conventionnels, c'est-à-dire axés sur les conventions et la performance. Bien que les recherches nous montrent que la prise en compte du bien-être en contexte de changement est un chemin menant à la réussite et l'atteinte de résultats, garder cet alignement n'est pas facile, car il y a beaucoup de pression sur le système éducatif actuellement. Comme tu le verras, en prenant connaissance de l'explication des stades de conscience³⁰, un bon nombre d'organisations peuvent se percevoir assujetties aux pressions gouvernementales et sociales en fonction de leurs modèles mentaux qui teintent leur façon de voir les priorités. Plusieurs d'entre elles ne se donnent pas la liberté de consentir des énergies pour prendre soin de leur personnel, car elles sont trop préoccupées par l'atteinte des résultats. Dans leur stade de conscience dominant, elles ont de la difficulté à concevoir que les deux finalités sont possibles.

Un travail collectif sur la compréhension des stades de conscience pourrait sans doute vous éclairer sur vos manières de penser, d'être et de faire en tant que leaders sur le plan individuel et collectif, ce qui est essentiel dans la création d'un modèle de développement pédagogique et organisationnel qui souhaite accorder une attention au bien-être, c'est-à-dire être davantage postconventionnel.

³⁰ Pour découvrir les stades de conscience des leaders et des organisations, consulter le chapitre 2 de cet essai ainsi que les travaux de Laloux (2015) et Guay et Gagnon (2019).

*Dans le cadre de la recherche-action avec les leaders scolaires, nous avons identifié une dizaine de leviers permettant d'agir avec cohérence, de façon systémique et collaborative dans la réalisation d'un projet de développement pédagogique et organisationnel portant sur la bienveillance³¹. Aujourd'hui, je choisis de te partager ceux qui me semblent les plus pertinents en fonction de la démarche que nous effectuerons ensemble. Voici donc **six leviers** à considérer. Ensemble, il importera de trouver des gestes concrets, significatifs et pertinents te permettant d'actualiser ces leviers au service de la création d'un dispositif de développement professionnel pour ton personnel des services éducatifs. Voici une brève introduction à ces différents leviers.*

Levier 1 : Se donner une vision partagée

Un travail de réflexion et de collaboration permettant de conscientiser vos valeurs et présupposés individuels et collectifs et de vous donner une vision partagée concernant le développement professionnel de l'équipe vers l'adoption de pratiques d'accompagnement bienveillant constitue un premier levier de réussite fondamentale.

³¹ Pour prendre connaissance de l'ensemble des leviers, consulter le modèle des leaders en Annexe F. Ces derniers ont choisi de nommer les leviers à titre de clés de cohérence.
Un article de Gagnon et Guay (2019), disponible en ligne, permet également de découvrir ces leviers : <https://www.edcan.ca/articles/equipe-de-leaders-authentiques/?lang=fr>

Levier 2 : Agir en leader authentique (conscience de soi)

Ce levier consiste à incarner le changement que toi et ton équipe de leaders vous souhaitez voir advenir dans votre équipe de professionnel.le.s. Le leader authentique³² agit de façon bienveillante et fait preuve de transparence relationnelle basée sur la confiance, l'ouverture et l'authenticité. Il a une bonne connaissance de lui-même (valeurs, croyances, forces, limites). Concrètement, il partage à ses collaborateur.trice.s comment il se sent, ce qu'il voit, l'état de ses réflexions, ses doutes et ses vulnérabilités. Cette manière d'être amène dans l'équipe un climat de confiance et les collaborateur.trice.s se sentent également libres d'agir ainsi. Cela voudrait donc dire, dans ton cas, de partager à l'ensemble de ton équipe (directions adjointes et professionnel.le.s) pourquoi tu te sens concernée par cette question du bien-être en éducation. Les recherches nous montrent que le leader authentique, lorsqu'il est perçu ainsi par les collaborateur.trice.s, amène du bien-être pour tous, car la relation de confiance s'installe. Le leader authentique fait également un traitement équilibré de l'information en consultant ses collaborateur.trice.s pour prendre des décisions éclairées. En ce sens, on peut donc penser que ce que nous planifions ensemble comme actions pour réaliser votre projet sera présenté et validé auprès de toute l'équipe de ton service avant que nous formalisions, de façon très précise, le dispositif d'accompagnement.

³² Pour plus amples informations sur le leadership authentique, consulte le chapitre 2 ainsi que les travaux de Fortin (2015), de Nelson (2013) et de Sylvestre (2010).

De plus, afin de permettre à chaque membre de ton équipe de développer la conscience de soi, nous pourrions, par exemple, créer des dyades d'accompagnement mutuel ou envisager des espaces de supervision ou de coaching afin que chacun puisse se développer dans cette visée. À cet effet, j'ai développé certains outils d'autoévaluation permettant à chacun d'identifier ses forces et zones de développement au regard des dimensions du leadership authentique. Nous pourrions les utiliser avec ton équipe de leaders, et ensuite réutiliser les outils avec ton équipe de professionnel.le.s.

Levier 3 : S'appuyer sur une démarche souple, laissant place à l'émergence

Bien entendu, il est important que nous puissions construire le projet en nous appuyant sur une démarche afin d'arriver à atteindre ton objectif. Je te propose d'adopter une démarche qui inclut un volet de développement professionnel en tant que personne accompagnatrice bienveillante et authentique. Chaque membre de l'équipe pourrait formuler un objectif individuel et cibler un contexte d'accompagnement en fonction d'un enjeu professionnel. Aussi, la formulation de l'objectif du projet collectif pourrait tenir compte des composantes du bien-être en plus de répondre aux critères SMART, ce qui, selon mon expérience avec différents sujets, a fait une très grande différence dans la mobilisation et l'engagement des personnes dans le projet. Finalement, en cohérence avec une perspective postconventionnelle de développement pédagogique et organisationnel, nous serions sensibles à ajuster la démarche en fonction des besoins et des champs d'intérêt qui émergeront en cours de projet. Cela signifie concrètement qu'il se peut que l'équipe nous amène à revoir l'objectif et les moyens dans la réalisation du

projet et qu'au terme de la démarche, nous arrivions ailleurs que ce qui était prévu dans le plan initial. Serais-tu à l'aise avec cela?

Levier 4 : Soutenir et encourager la collaboration et la communication pour agir et apprendre

Travailler dans une perspective postconventionnelle implique de créer des réponses et des solutions inédites ensemble en mobilisant les différent.e.s acteur.trice.s concernés par le projet. Il importe donc de se demander : quelles sont les modalités collaboratives existantes ou à prévoir dans la réalisation de votre projet? (World café, graffiti, collectif, documents collaboratifs web, etc.?) Sans doute avez-vous déjà des espaces de collaboration que vous pourriez réinvestir en ce sens.

- *Est-ce que ces rencontres auront lieu lors des réunions du personnel?*
- *À quelle fréquence?*
- *Quels sont les outils de collaboration sur lesquels vous pourriez compter? (Bloc-notes collaboratif, Mindomo, etc.)*

Levier 5 : Soutenir le transfert de connaissances validées.

Pour ce levier, j'ai le plaisir de te partager différentes connaissances validées,³³ dont des connaissances issues de la recherche et les savoirs professionnels³⁴ créés dans le cadre des recherches-actions, tout comme je le fais présentement dans notre échange épistolaire. Nous pourrions voir aussi comment la recherche décrit le rôle et les responsabilités des gestionnaires concernant la prise en compte du bien-être de leur personnel. Cependant, il faudra se poser les questions suivantes : Quelles seront les ressources sur le bien-être qui seront pertinentes à partager? Y a-t-il des savoirs professionnels qui existent déjà dans votre équipe sur cet objet? Par exemple, avez-vous déjà créé des ressources portant sur l'accompagnement dont nous devrions tenir compte dans la construction de nouveaux savoirs? Quels sont les incontournables ayant fait consensus que nous devons inclure et intégrer dans la création du projet? Dans les recherches-actions réalisées avec les leaders scolaires, il nous est apparu essentiel de construire de nouvelles ressources en tenant compte des travaux antécédents réalisés dans notre milieu. Cela a grandement facilité l'apprentissage et a permis aux personnes de créer du sens en pouvant se référer à leurs connaissances antérieures.

La nature du projet que nous vivrons ensemble permettra la création de savoirs professionnels inédits et adaptés à votre contexte. Cela contribuera, sans contredit, à l'enrichissement des savoirs professionnels de la communauté éducative. De plus, votre équipe de leaders scolaires pourrait être celle qui contribuera par la suite à diffuser ces savoirs.

³³ Pour une définition des connaissances validées, consulte le chapitre 2 ainsi que le référentiel du CTREQ à l'adresse suivante : <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/referentiel/>.

³⁴ Pour une définition des savoirs professionnels, consulte le chapitre 3 de l'essai et le schéma intégrateur se trouvant en annexe C.

Levier 6 : Être accompagnés

*Concernant ce levier, tu as fait le choix d'être accompagnée dans ta démarche et celle de ton équipe. Cela constitue un levier important de réussite pour votre projet et, en ce sens, je te suis reconnaissante d'avoir fait cette demande auprès de moi. Quelles seront les modalités d'accompagnement qui répondront le mieux à votre besoin ? À la lumière de l'expérience vécue lors de la réalisation des deux recherches-actions dans mon organisation à l'aide de mon **Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action**³⁵, voici quelques propositions.*

Il sera important d'en discuter et de convenir d'une alliance de travail incluant le volet éthique de notre démarche: confidentialité, engagement libre et volontaire, traitement des données, accès aux données et lieux de consignation, etc. De plus, cette alliance pourrait comprendre une explicitation des différents rôles que je pourrai exercer auprès de vous. Voici une proposition de départ.

Pour ma part, je vois mon rôle comme celui d'une accompagnatrice bienveillante et authentique. J'aurai la préoccupation de prendre en compte votre bien-être dans la réalisation de ce projet et de vous exprimer en toute vulnérabilité ce que je vois, ressens, entends. En ce sens, j'exercerai un rôle de modèle. Je serai également praticienne chercheuse ce qui signifie que je serai gardienne de la démarche et des objectifs en fonction de l'intention du projet. Je

³⁵ Le Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action est présenté au chapitre 3 de cet essai et à l'annexe B.

vous soutiendrai dans le développement d'outils de consignation (journal de bord, grilles, autoévaluation, etc.) pour documenter votre démarche, vous permettre d'objectiver votre développement professionnel et de générer des savoirs professionnels. Je me ferai traductrice, c'est-à-dire que j'aurai la préoccupation de rendre explicites et visibles mes observations et mes constats ainsi que ce qui se dégage des discussions et travaux de l'équipe. En ce sens, je jouerai également le rôle d'ami critique pour vous permettre d'objectiver vos pratiques d'équipe en cohérence avec l'ensemble de votre plan d'action.

Je serai également agente de transfert de connaissances en vous suggérant des ressources appuyées par la recherche pour orienter votre projet. Je pourrai d'ailleurs vulgariser ces connaissances sous différentes formes : schéma, tableau synthèse, diaporama, résumé, etc. Finalement, je serai collaboratrice, car nous construirons ensemble un dispositif inédit, combinant plusieurs stratégies afin que ce projet réponde à votre besoin et soit à votre image, ce qui fera de nous des agentes d'innovation pédagogique et organisationnelle! Si ces façons de faire vous conviennent, tant mieux, mais des ajustements sont également possibles.

Voilà ce que j'avais l'élan de te partager, à la suite d'une demande préliminaire d'accompagnement de ton équipe. J'ai très hâte d'échanger avec toi et ton équipe de leaders pour voir ce qui dans cette lettre, fait écho à vos besoins et intérêts. Pour la suite, nous construirons ensemble, chemin faisant, de nouveaux savoirs professionnels inédits au regard de l'accompagnement bienveillant dans votre service éducatif.

Chaleureusement, Brigitte

3. LETTRE 3 ADRESSÉE À MATHIEU, DOCTORANT AU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION

CONTEXTE

Les responsables du programme de doctorat professionnel ont sollicité les étudiant.e.s de notre cohorte afin que nous puissions soutenir les potentiels doctorant.e.s en agissant à titre de mentor.e.s auprès d’eux. Le mandat consiste à répondre aux questions des futurs étudiant.e.s et à leur partager l’expérience vécue durant le parcours afin de les aider à comprendre les finalités, le processus ainsi que les retombées du doctorat professionnel.

C’est dans cet esprit que j’ai pensé rédiger une lettre à Mathieu, nouveau doctorant inscrit au programme, en lui témoignant certains savoirs professionnels développés à titre de praticienne chercheuse intervenant en organisation scolaire.

Cette lettre pourrait intéresser les doctorant.e.s. interpellés par un cheminement au doctorat professionnel ou toute personne ayant à encadrer un ou une doctorant.e dans ce programme.

Cher Mathieu,

Tu t'engages dans un parcours doctoral alors que je me dirige vers la sortie. Avant de franchir le seuil de la porte qui fera de moi officiellement une docteure en éducation, je tenais à te partager, à titre de mentore, quelques éléments significatifs de mon parcours. J'ai aussi à cœur de te soumettre quelques questions pour soutenir ta réflexion.

Je veux tout d'abord te féliciter de t'inscrire dans cette formation universitaire de haut niveau, exigeante sur le plan de l'engagement intellectuel et affectif et nécessitant une très grande persévérance ainsi que de l'autodiscipline. Les nombreuses étapes à franchir, les activités pédagogiques, les séminaires, la réalisation de projets et l'épreuve doctorale sont autant de sources d'apprentissages que de défis à jongler avec toutes ces composantes en œuvrant en même temps en organisation scolaire au quotidien. Il faut du courage pour choisir la recherche-action comme moyen de transformation des situations professionnelles insatisfaisantes dans différents lieux d'intervention en éducation. En effet, en tant que personnes praticiennes chercheuses, nous avons constamment à conjuguer entre les besoins émergents du terrain et les exigences d'un programme de doctorat, mais je suis heureuse de voir que, tout comme moi, tu as choisi ce chemin moins fréquenté pour tracer de nouvelles voies à la recherche en éducation.

Au cours de ma démarche, j'ai pu faire certaines prises de conscience et des apprentissages que je souhaite te partager en six points. Ce sont des savoirs professionnels que j'ai développés tout au long de mon parcours et qui pourraient sans doute t'inspirer dans ton propre cheminement.

1) La démarche doctorale part d'un besoin non comblé, d'une question, d'un problème à résoudre, d'un enjeu personnel

Si tu es inscrit dans le parcours doctoral, je présume que tu as un enjeu, un problème à résoudre ou peut-être une question qui t'habite. Je t'invite à la conserver à l'esprit, car c'est le moteur qui garde la démarche vivante. Dans mon cas, je me souviens du jour où j'ai changé totalement d'orientation (passage du PH.D vers le D.ED. et changement d'objet de recherche). Je me souviens avoir dit à une de mes directrices, « Si je poursuis ma démarche doctorale, ce sera pour traiter du bien-être en éducation et ce sera dans un programme de doctorat où je pourrai contribuer à transformer les situations professionnelles insatisfaisantes dès maintenant à partir de mes forces de praticienne ».

Je ressentais l'urgence d'agir sur le terrain alors que je « baignais » dans un contexte où certains symptômes de mal-être étaient présents (stress, perte de sens, relations professionnelles tendues, sentiment d'incompétence, etc.). En effet, j'avais découvert des travaux sur le bien-être et constaté comment le milieu éducatif manquait cruellement de considération pour la prise en compte du bien-être des adultes éduquant les enfants au nom de la mission éducative qui était de favoriser la réussite de tous à tout prix.

Avec du recul, je constate que cet enjeu de prise en compte du bien-être, en contexte de changement, me concernait personnellement et que j'étais à la recherche de l'équilibre quotidien afin de prendre en compte mon propre bien-être alors que je m'oubliais pour prendre soin des autres. La découverte du modèle de bien-être des travaux de Seligman (2013) et

*d'autres chercheur.euse.s œuvrant en psychologie positive a été le point de départ de mon engagement.*³⁶

Aujourd'hui, je souhaite te partager, en quelques mots, les composantes du bien-être afin que tu puisses voir en quoi ton objet de recherche et ta démarche doctorale est une source de bien-être ou non et sur quelle composante tu pourrais agir afin de retrouver ou de conserver du bien-être dans la réalisation de ton parcours. Je t'invite à te poser les questions suivantes. Elles sont liées à chaque composante du modèle de bien-être retenu dans le cadre de mes travaux.

- *Est-ce que je trouve **du sens** dans la réalisation de mon projet doctoral?*
- *Est-ce que je vis des **relations positives** avec les partenaires du milieu et avec mon équipe d'encadrement?*
- *Est-ce que le projet doctoral me procure des **émotions positives** (fierté, enthousiasme, joie, plaisir...)?*
- *Est-ce que le projet doctoral me permet de **m'accomplir**, de vivre des **réussites**?*
- *Est-ce que le projet doctoral me permet de vivre des moments **d'engagement profond** (flow)?*
- *Et finalement, est-ce que le doctorat professionnel me permet d'utiliser mes **forces personnelles***³⁷*?*

³⁶ Pour découvrir la conception du bien-être adoptée dans le cadre de l'essai, consulte le chapitre 2 ainsi que les travaux de Seligman (2013).

³⁷ Pour connaître tes forces, je t'invite à faire le test suivant : <https://www.viacharacter.org/survey/account/register>
Les cinq premières forces apparaissant en tête de liste constituent ta signature de forces.
Consulte également l'article de Forest, Dubreuil, Crevier-Braud, Girouard et Bergeron (2011).

Ces questions m'ont accompagnée tout au long de ma démarche et ont fait l'objet de discussions et de réajustements avec mon équipe d'encadrement lors de périodes plus critiques de découragement ou de perte de sens. J'espère qu'elles sauront t'accompagner au fil du temps.

2) Défi de composer avec les réalités du terrain, la démarche doctorale et les exigences du programme de doctorat professionnel

Réaliser des démarches de recherche-action en prenant en compte la réalité et les besoins des acteur.trice.s du terrain est parfois difficile à conjuguer avec le calendrier et les attentes académiques inhérentes au doctorat professionnel. Ce que j'aurais envie de te dire, c'est qu'il y a des moments pour agir et des moments pour écrire. J'ai toujours considéré avant tout les besoins du terrain pour m'ajuster en parallèle avec les exigences académiques. Il me fallait d'ailleurs bien souvent sensibiliser mon équipe d'encadrement à cette situation. Nous avons toujours trouvé un terrain d'entente pour que je puisse agir avant d'avoir tout conceptualisé et planifié. Par exemple, j'ai remis mon rapport initial et mon cahier des charges de mon projet 1 après avoir réalisé le projet. Nous avons bien sûr convenu du contenu et des éléments essentiels de ces documents, mais il m'aurait coûté cher en efficacité, en pertinence et en crédibilité de devoir attendre de tout compléter avant de pouvoir agir auprès de mes collaborateur.trice.s. Je réservais donc un temps de qualité, souvent pendant l'été ou les vacances des fêtes, pour avancer dans la rédaction des différentes composantes de mes rapports.

Aussi, composer avec l'émergence et les changements rapides sur le terrain m'a amenée à faire preuve de souplesse, à ajuster mon échéancier et à faire des compromis sur les moyens pour atteindre les objectifs. Je me souviens que j'ai eu l'occasion, lors d'une réunion avec une

équipe, de faire une collecte de données alors qu'elle était prévue bien plus tard dans le calendrier et nécessitait des outils de consignation. J'ai saisi l'opportunité, puisque le moment était propice et les gens présents. Mes outils de consignation n'étaient pas prêts, mais j'ai composé avec la réalité et fait preuve de créativité pour ne pas manquer cette occasion. Une de mes directrices dit souvent que les praticien.ne.s font du bricolage. Je suis assez d'accord avec elle. On développe des stratégies pour nous ajuster constamment et créer des outils inédits au service de la pratique même si souvent ce n'est pas du grand art et que le produit n'est pas parfait.

3) Différents types d'accompagnement ont été nécessaires pour arriver à bon port.

Pour réaliser une démarche de cette envergure, il faut être bien accompagnée. J'ai eu la chance d'être soutenue dans ma démarche par trois marraines extraordinaires. En tant que nouveau doctorant, je t'invite à solliciter avec beaucoup de vigilance les personnes qui t'accompagneront. Pour ma part, j'ai choisi des accompagnatrices ayant des forces complémentaires, mais des présupposés compatibles avec les miens au regard de la recherche (valorisation de la recherche-action, valeurs communes de collaboration et de bienveillance, intérêt pour mon objet de recherche, etc.), et avec qui j'ai pu établir une alliance basée sur la confiance et l'authenticité. Nous avons dû nous réajuster en cours de processus afin que chacune puisse vivre la démarche en tenant compte des composantes du bien-être. Si pour l'une des directrices, la rigueur et la cohérence étaient des valeurs importantes et qu'elle se portait garante de me soutenir pour nous assurer que les productions correspondaient aux attentes académiques, pour une autre, j'ai perçu que son intention première était de m'aider à

approfondir la qualité de mon analyse et à développer des habiletés de rédaction attendues chez une praticienne chercheuse de haut niveau. Finalement, la troisième orientait ses interventions sur mon cheminement personnel et professionnel dans cette démarche. Elle agissait davantage à titre de coach au regard de mon développement intégral. Nous avons toujours choisi de nous rencontrer toutes ensemble pour m'aider à avancer dans mon projet. Nous avons établi des modes de collaboration et de communication convenant à toutes. Par exemple, correction et rétroaction en une seule voix, rencontres en présence lors de moments charnières du parcours, ordre du jour avant chaque rencontre, établissement d'un calendrier annuel de travail, etc. Au fur et à mesure que nous vivions des malaises, nous nous assurons de retrouver le bien-être individuel et collectif en utilisant les mêmes questions que celles énoncées précédemment. En cours de démarche, je me suis vue prendre plus d'assurance et plus de place dans l'équipe, apportant davantage mes idées et prenant de l'initiative pour proposer les dates de rencontre et les ordres du jour. Il y a un moment où le vent tourne et où la doctorante devient progressivement docteur!

Concernant la formation de ton comité d'encadrement, je te suggère quelques pistes de réflexion sous forme de questions:

- *Est-ce que les personnes pressenties partagent mes présupposés au regard de la recherche?*
- *Est-ce que le comité, comme il est composé, aura la capacité de subordonner parfois les attentes académiques à celle du projet?*
- *Quelles sont les forces des différentes personnes qui composeront mon comité, dont les miennes?*

- *Quels sont les éléments qui constitueraient une alliance de travail pour la réalisation de mon projet?*
- *Quels sont les besoins et les motivations de chacun et chacune à s'engager dans ce partenariat?*
- *Quels seront nos modes de communication, de collaboration et de régulation à prévoir en cours de démarche pour nous assurer que nous nous sentions bien et respectés dans nos besoins individuels et collectifs et que nous avançons à un rythme adéquat?*

Concernant les interventions sur le terrain, il importe aussi de trouver des collaborateur.trice.s avec qui il sera possible de réguler le projet et qui auront un certain pouvoir agir pour appuyer sa réalisation. Dans mon cas, ce fut la directrice générale adjointe de la commission scolaire qui a été à mes côtés dans la planification des deux recherches-actions et qui a aussi été une facilitatrice pour me permettre de tenir compte des exigences académiques. Il est important de se voir sur une base régulière. Nous avons donc convenu de moments dans notre calendrier où le seul objet à l'ordre du jour était l'avancement des projets. C'est une personne qui a eu un rôle significatif pour moi dans la réalisation de mon projet doctoral et sans son appui, ses rétroactions, ses encouragements, je me serais sentie bien seule.

Concernant ton ou tes partenaires du terrain, voici d'autres pistes de réflexion sous forme de questions :

- *En quoi cette personne peut-elle m'aider à codéfinir des objectifs de recherche-action signifiants pour moi, pour elle et pour l'organisation?*

- *En quoi peut-elle m'aider à établir des liens entre les objectifs et les orientations à court, moyen et long terme de l'organisation?*
- *Dans quelle mesure peut-elle m'aider à repérer les espaces collaboratifs où vont se vivre les actions inhérentes à la recherche-action?*
- *Dans quelle mesure est-elle ouverte à mes propres questionnements sur les ancrages théoriques, la constitution des groupes, les prises de décision?*
- *Dans quelle mesure peut-elle vivre avec l'ambiguïté, l'innovation?*
- *Dans quelle mesure est-elle crédible pour ouvrir des voies à l'innovation?*

4) *La démarche doctorale est avant tout une démarche de connaissance et de transformation de soi*

Je réalise que cette démarche doctorale a, d'abord et avant tout, été une étude de moi-même³⁸ au contact avec les autres. Comme mentionné précédemment, j'étais à la recherche de mon propre bien-être dans mon organisation. La découverte des travaux sur les stades de la conscience³⁹ m'a permis de comprendre que mon stade de conscience performant (conventionnel) était une limite pour atteindre un certain équilibre et du bien-être dans le rôle d'accompagnement que j'exerçais auprès du personnel scolaire. J'ai progressivement réalisé que ce que je reprochais au système éducatif (viser la performance au détriment du bien-être du

³⁸ Les auteurs McNiff et Whitehead (2010) ont été des modèles inspirants pour moi sur ce thème.

³⁹ Pour en apprendre davantage sur les stades de développement de la conscience, consulte le chapitre 2 de cet essai ainsi que les travaux de Baron (2007), Guay et Gagnon (2019) et Laloux (2015).

personnel scolaire), je le portais également en moi. J'étais une performante avec un fond de conformiste, voulant atteindre les objectifs, réussir ses projets et respecter les attentes académiques pour obtenir de bons résultats scolaires. J'ai mené ma première recherche-action sur le bien-être en mode performant, ce qui avec du recul, m'apparaît maintenant comme une incohérence flagrante avec mes intentions poursuivies. J'ai donc conscientisé, par une démarche de développement professionnel parallèle, que j'étais moi-même un obstacle à la transformation de mon organisation afin qu'elle devienne de plus en plus consciente et bienveillante. Au fil des mois, j'ai adopté des pratiques de méditation, j'ai tenu un journal personnel, j'ai participé à une formation de Leaders⁴⁰ pour m'aider à transformer ma conscience. J'ai réalisé la deuxième recherche-action dans un tout autre état d'esprit, faisant davantage place à l'émergence, en acceptant d'être placée dans des situations de vulnérabilité, au service du projet. Cela correspond davantage à un stade de conscience postconventionnel. Avec une de mes directrices, amie critique, complice de mon cheminement, j'ai accepté de voir mes parts d'ombre, les croyances limitantes qui obstruaient ma route et j'ai progressivement transformé mes manières de penser, d'être et de faire afin d'être de plus en plus une leader authentique⁴¹, consciente de mes forces, de mes zones de vulnérabilité, de mes besoins. Je suis de plus en plus habile à nommer mes inconforts, mes malaises, mes doutes. Par le fait même, je suis davantage attentive aux besoins des individus et des groupes que j'accompagne. J'accorde une plus grande

⁴⁰ Pour plus amples informations sur cette formation : <https://www.youtube.com/watch?v=Pb0-G-sRxCg&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0bOz5tmKw5RXvnrvMbj7swe-uaso2iupuYfPS7OTsTSHA1ipQDpILnx5Y>

⁴¹ Pour en apprendre davantage sur le leadership authentique, consulte le chapitre 2 de cet essai ainsi que les travaux de Fortin (2015), de Nelson (2013) et de Sylvestre (2010).

importance au volet affectif lors de nos rencontres et je m'assure que ce que nous faisons ensemble est source d'émotions positives, de relations positives, d'engagement, de sens et de réussite pour mes collaborateur.trice.s. Bref, je prends en compte leur bien-être!

Je suis consciente que je dois incarner ce que je souhaite voir développer dans mon organisation, car mes manières d'être parlent aussi fort que mes manières de faire. Le modelage est une puissante forme d'éducation.

Dans ce même esprit, je t'invite à réfléchir à tes enjeux de développement professionnel afin de voir en quoi les projets que tu réaliseras sur le terrain avec tes collaborateur.trice.s sont consciemment ou non une source ou non de transformation de toi-même.

5) Le développement d'un modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action portant ma signature

*Depuis une quinzaine d'années, j'ai choisi la recherche-action comme mode de développement professionnel et de transformation des situations pédagogiques insatisfaisantes dans mon milieu. Jusqu'à tout récemment, j'utilisais la même démarche, fidèle aux propos des auteurs et accrochée après cette dernière comme une démarche mécanique à opérationnaliser en « performante » que j'étais. Une de mes directrices m'a un jour dit, lors d'une rencontre, « Brigitte, quand verrons-nous apparaître la démarche de recherche-action de Gagnon dans tes projets? » Cette question fut un moteur important de transformation de mes manières de faire de la recherche-action. En effet, dans la réalisation des deux recherches-actions j'ai pu m'inspirer de différents auteurs et créer mon propre **Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en***

recherche-action⁴², incluant certains éléments inédits, comme la prise en compte du bien-être, une référence explicite au leadership authentique et au stade de conscience postconventionnel.

J'ai compris qu'en tant que docteure en éducation, je devais m'affranchir des modèles des autres pour arriver à créer un modèle qui me ressemble, qui tienne compte de l'environnement où j'interviens, de mes forces, de mes compétences, de mes valeurs et croyances. Ce modèle représente également qui je suis comme praticienne chercheuse et il me permet de contribuer à ma mission éducative. Pour moi, la création de ce modèle représente une contribution inédite dont je suis fière. Elle représente ma signature de praticienne chercheuse intervenant dans les organisations scolaires auprès de différents personnels scolaires. En effet, ce modèle est le premier, à ma connaissance, qui intègre les composantes du bien-être et les dimensions du leadership authentique dans une perspective postconventionnelle.

Dans cette même veine, je t'invite à t'inspirer de différents auteurs pour créer un modèle d'accompagnement unique, qui te ressemble et qui te permettra d'agir en toute cohérence avec tes valeurs, tes croyances, ton identité et ta vision, tout en étant en harmonie avec ton environnement.

⁴² Pour découvrir ce modèle, consulte le chapitre 3 de l'essai.

6) La transformation de mon rôle dans l'organisation

Le cheminement des dernières années a naturellement amené une transformation de mon identité et de mon rôle dans l'organisation. Cette situation amène un certain inconfort que je n'ai pas encore réussi à éliminer. Dans les faits, j'occupe un poste de professionnelle, conseillère pédagogique. Cependant, je constate aujourd'hui que mes mandats se sont transformés. J'exerce maintenant un rôle de conseillère en gestion de l'éducation en faisant de l'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel par la réalisation de recherches-actions. Ce rôle n'existe pas officiellement dans les descriptions de poste et se situe entre une fonction de professionnelle et une fonction de cadre intermédiaire. Au fil des ans, avec la directrice générale, nous avons progressivement revu mes mandats et avons constamment eu à expliciter ce que je fais dans l'organisation, pourquoi et auprès de qui. Toutefois, cette situation est précaire, puisque non formalisée sur le plan de la structure administrative.

Avec l'arrivée de docteur.e.s professionnel.le.s en éducation dans les organisations, je crois sincèrement qu'il faudra envisager la création de postes inédits mais formalisés afin que toute l'expertise développée dans le cadre des doctorats professionnels puisse être reconnue à sa juste valeur et prenne racine de façon légitime auprès des autres professions en éducation.

C'est pourquoi, dans les prochaines années, je souhaite pouvoir créer une communauté d'apprentissage pour des personnes praticiennes chercheuses œuvrant à l'interne des organisations afin qu'ensemble nous puissions nous soutenir dans la coconstruction d'une identité professionnelle et poursuivre notre développement professionnel au-delà de la formation universitaire.

J'espère que cette lettre où j'ai souhaité te partager mes principaux apprentissages réalisés dans le cadre du doctorat professionnel sera utile pour ton propre cheminement. Je demeure disponible pour t'accompagner dans ta démarche si tu en as besoin.

Je te souhaite beaucoup de plaisir dans la réalisation de ton doctorat et j'ai bien hâte de prendre connaissance des savoirs professionnels que tu auras créés avec les collaborateur.trice.s de ton milieu.

Chaleureusement,

Brigitte

CONCLUSION

La conclusion présentée dans ce chapitre se divise en trois parties. Tout d'abord, je résume les deux recherches-actions, les savoirs professionnels qui en ont découlé et l'état actuel du développement pédagogique et organisationnel à la CSDHR au regard de la prise en compte du bien-être du personnel scolaire. En deuxième partie, je mets en lumière la pertinence épistémique, sociale, pratique et éthique des savoirs professionnels élaborés dans le cadre de la démarche doctorale, puis je justifie la validité des savoirs professionnels créés à l'aide de critères propres à la recherche-action. Je conclus avec le mot de la fin!

1. UN RÉSUMÉ DES PROJETS RÉALISÉS À LA CSDHR, LES SAVOIRS PROFESSIONNELS CRÉÉS ET LA SUITE DE CHAQUE HISTOIRE

La démarche doctorale vécue à la Commission scolaire des Hautes-Rivières tentait de répondre à la question générale : Comment prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement lors d'accompagnements individuels ou de projets de développement pédagogique et organisationnel? De 2015 à 2019, avec des leaders scolaires exerçant différentes fonctions dans l'organisation, nous avons trouvé des réponses à cette question à travers la réalisation de deux recherches-actions racontées sous forme d'histoire au chapitre 4 de cet essai.

La première a permis à neuf accompagnateur.trice.s d'accompagner un membre du personnel scolaire dans un contexte spécifique de changement et de porter la question suivante : Comment des accompagnateur.trice.s peuvent-ils prendre en compte le bien-être du personnel scolaire lors d'accompagnements individuels en contexte de changement?

Durant leur démarche d'accompagnement, ces personnes ont porté une attention particulière à la prise en compte du bien-être afin de développer des *manières d'être et de faire* bienveillantes et de créer des ressources utiles dans leur situation pédagogique. Au terme de la recherche-action, neuf portraits d'accompagnateur.trice.s ont été élaborés. Ils permettent d'illustrer comment chacun.e s'y est pris pour prendre en compte le bien-être à partir de ses forces de caractère et en tenant compte de la situation pédagogique spécifique. Un exemple de portrait est présenté en Annexe D. Sur le plan collectif, la mise en commun des constats et des apprentissages de chacun a permis de dégager des principes et pistes d'action à prendre en considération lors d'accompagnements individuels du personnel scolaire en contexte de changement (voir Annexe E). De plus, à titre de praticienne chercheuse accompagnatrice de ces accompagnateur.trice.s, j'ai élaboré une variété de ressources (résumés de texte, schéma synthèse, tableau, cahier de sensibilisation, diaporama résumant des concepts, liste de liens vidéos, exercices réflexifs) à partir de connaissances validées. Toutes ces ressources sont maintenant disponibles pour agir dans une perspective de bienveillance, valeur maintenant définie et formalisée dans le nouveau *Plan d'engagement vers la réussite* de la CSDHR (2018). Elles sont utilisées notamment par les membres de la *Communauté des agentes bienveillantes* composées d'accompagnatrices ayant participé au projet 1, mais également d'autres collègues ayant manifesté de l'intérêt pour s'engager dans des actions de formation et d'accompagnement portant sur le bien-être. Cette communauté a pour mandat d'offrir des ateliers de sensibilisation sur le bien-être au personnel du centre administratif ainsi qu'aux équipes-écoles qui en font la demande. Depuis, d'autres initiatives ont pris forme dans notre milieu : la mise en place d'un *Comité paritaire sur le bien-être* dont le mandat est de participer à la recherche de moyens pour

éliminer les risques psychosociaux au regard de la santé physique et psychologique. Un *Comité Santé et bien-être* a également été créé et rassemble du personnel de chacun des services du centre administratif. Leur mandat est d'offrir des activités variées favorisant le bien-être au personnel du centre administratif. Tous ces comités sont accompagnés par une *Équipe de pilotage du bien-être au travail* dont je fais partie afin de nous assurer de la cohérence de nos actions sur le plan systémique. La Figure 6 présente la structure actuelle des comités, les membres qui les composent ainsi que leurs mandats. (Pour une meilleure lisibilité, ce tableau se trouve en Annexe G).


		VALEUR : Qu'est-ce que la bienveillance à la CSDHR? La bienveillance réfère aux attitudes des personnes qui démontrent de l'empathie, de la compassion et un souci du bien-être des autres . Elle consiste à offrir les meilleurs services requis en fonction des besoins de chacun pour assurer la réussite de tous les élèves.	
Enjeux		Communication efficace et authentique / Milieu bienveillant, stimulant et sécuritaire	
Équipe de pilotage « Bien-être au travail » <ul style="list-style-type: none"> • Direction générale • Direction des ressources humaines • Direction des services éducatifs • Conseillère en gestion de l'éducation 		Mandat: <input type="checkbox"/> Assurer une cohérence des orientations et actions dans les différents comités engagés dans le déploiement de stratégies favorisant le bien-être des employés <input type="checkbox"/> Assurer la régulation des actions pour atteindre les objectifs annuels et être en mesure d'en rendre compte auprès de la direction générale. Budget / Ressources nécessaires Suivi des objectifs et des cibles	
Comité Santé et bien-être		Communauté des agentes bienveillantes	Personne responsable : Brigitte Gagnon 3 conseillères pédagogiques
Mandat	Offrir des activités variées pour favoriser la santé et le mieux-être et des relations harmonieuses au centre administratif	Mandat	Sensibiliser le personnel scolaire afin qu'il soit en mesure d'agir avec bienveillance et de prendre en compte le bien-être lors d'interventions éducatives ou administratives.
Membres	Représentants de chaque service du centre administratif	Personnel scolaire ciblé	Équipe-école, service de garde, gestionnaires, professionnels, enseignants, techniciens en éducation spécialisée, personnel en insertion professionnelle etc.
Trois sous-comités	Vitalité Jumelage Relations positives (communication bienveillante)	Moyens	Offrir une capsule d'information et des ateliers de sensibilisation adaptés aux besoins du personnel scolaire concerné.
Comité paritaire		Thèmes abordés	Atelier 1 Psychologie positive Bien-être Bienveillance Communication bienveillante
Mandat	Participer à la recherche de moyens pour l'élimination de risques pour la santé physique et psychologique.	Atelier 2	Émotions positives Sens/Engagement Forces de caractère
Membres	<ul style="list-style-type: none"> • Six gestionnaires • Deux représentants de chacun des syndicats • Une coordonnatrice RH 		

Figure 6. Comités en lien avec le bien-être à la CSDHR

La deuxième recherche-action a permis aux leaders de la direction générale de trouver des réponses à cette question : Comment les leaders de la direction générale peuvent-ils orchestrer un projet de développement pédagogique et organisationnel en prenant en compte le bien-être du personnel scolaire?

Ils ont profité de l'opportunité de créer le *Plan d'engagement vers la réussite* pour élargir leurs *manières de penser, d'être et de faire* davantage postconventionnelles et inspirées du leadership authentique. L'intention était de susciter davantage d'engagement, de créer du sens autour d'une vision partagée de la mission éducative, de développer des relations positives, teintées de transparence et de confiance. Ils ont pu le faire notamment auprès des gestionnaires, membres du comité PEVR, puis plus largement auprès de la communauté éducative élargie lors des groupes d'émergence. Près de 300 personnes ont participé à ces groupes. Lors de ce projet, j'ai pu accompagner les leaders de la direction générale afin de les soutenir dans la formalisation d'un modèle de développement pédagogique et organisationnel davantage postconventionnel. Ce dernier comporte désormais une définition et la finalité du développement pédagogique et organisationnel à la CSDHR ainsi que dix clés de cohérence (principes et manifestations observables) permettant aux leaders d'agir de façon concertée dans la poursuite du développement pédagogique et organisationnel (voir Annexe F). Ce projet a généré de nouvelles initiatives dans l'équipe de la direction générale. Ces leaders ont conscientisé l'importance de préciser leur vision de la posture désormais attendue chez les leaders scolaires à la CSDHR et de l'illustrer pour en faire une diffusion au sein de l'organisation. Cette illustration se trouve à la Figure 7.

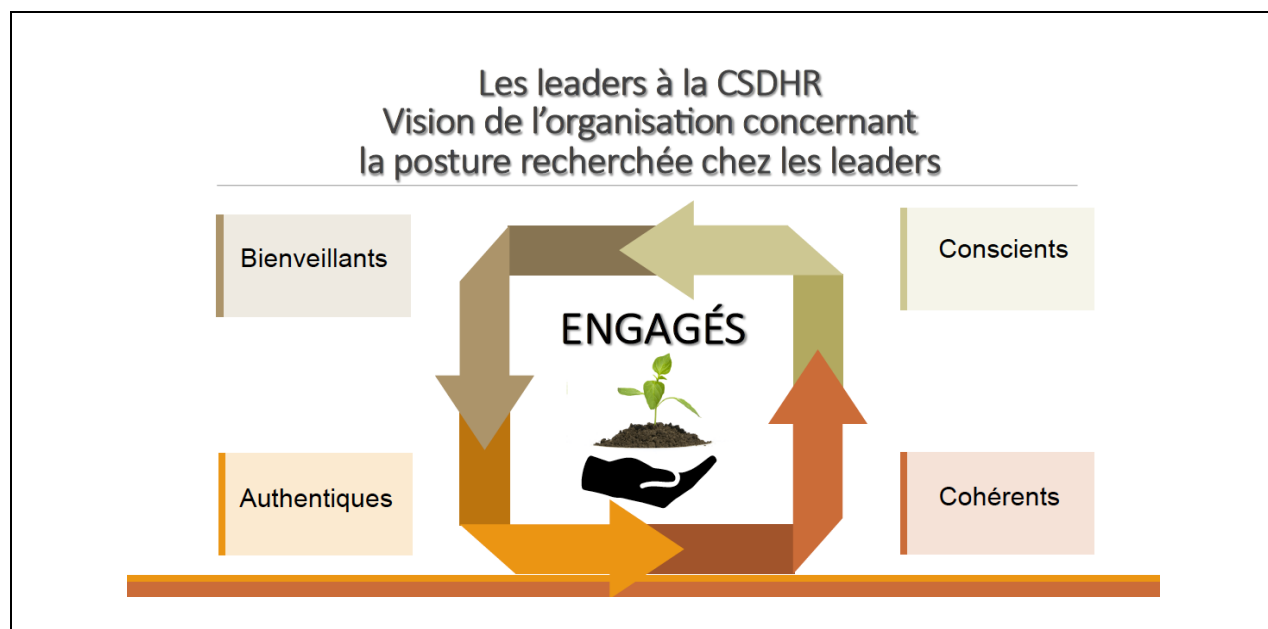


Figure 7. La posture recherchée chez les leaders scolaires de la CSDHR

Cette nouvelle vision du leadership attendu chez les leaders scolaires à la CSDHR teinte maintenant les objets abordés dans les dispositifs d'insertion professionnelle et de formation continue des leaders scolaires. Un nouveau référentiel décrivant les *manières de penser, d'être et de faire* de leaders conscients, bienveillants, authentiques et cohérents est en élaboration. Il servira notamment lors de l'accompagnement des gestionnaires par les leaders de la direction générale et pour la dotation du nouveau personnel.

Finalement, dans le cadre de ces deux recherches-actions, j'ai également construit de nouveaux savoirs professionnels sur ma pratique d'accompagnement des leaders scolaires. Le travail sur moi-même afin de développer des *manières de penser, d'être et de faire* davantage postconventionnelles et inspirées du leadership authentique, m'a permis de construire progressivement mon *Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action*

décrit au chapitre 3. Je peux désormais tenter d'agir en cohérence avec ce que je souhaitais voir naître dans mon organisation : un milieu bienveillant où chacun peut s'épanouir et contribuer au développement pédagogique et organisationnel en collaborant avec les autres en fonction de ses forces. Ce modèle fait désormais partie de ma signature unique de praticienne chercheuse œuvrant en accompagnement des leaders scolaires au sein d'une organisation scolaire (voir Annexe B).

2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS CRÉÉS À LA CSDHR ET LEUR PERTINENCE ÉPISTÉMIQUE, SOCIALE, PRATIQUE ET ÉTHIQUE

Au-delà de la présentation des savoirs professionnels créés, il y a lieu de s'interroger sur leur pertinence et sur leur validité. Pour ce faire, des critères sont proposés dans le doctorat professionnel ainsi que dans les écrits portant sur la recherche-action.

Tout d'abord sur le plan de la **pertinence épistémique**, il s'agit de démontrer la valeur des savoirs professionnels par rapport au réel et de mettre en lumière les conditions dans lesquelles les savoirs ont été produits. Le **Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action** explicité au chapitre 3 ainsi que la narration des deux recherches-actions au chapitre 4 permettent d'identifier ces conditions, puisqu'ils rendent explicite le processus suivi pour les créer. De plus, dans la présentation de ma conception des savoirs professionnels tel que proposé dans cet essai, sont précisées les caractéristiques de ces derniers ce qui permet d'identifier d'autres conditions.

Quant à la valeur des savoirs professionnels créés, elle est justifiée tout d'abord dans la rédaction des lettres adressées à de vrais destinataires, intéressés par le processus et le produit des deux recherches-actions. Également, elle est justifiée par le fait que les savoirs professionnels créés sont utilisés encore aujourd'hui pour poursuivre le développement pédagogique et organisationnel dans notre milieu.

Concernant **la pertinence pratique**, j'ai démontré en première partie de cette conclusion comment les savoirs professionnels créés sont utilisés dans différents comités à la CSDHR. Ils sont concrets, accessibles pour notre personnel. Ces savoirs professionnels ont également une utilité pour l'accompagnement de l'équipe des services éducatifs d'une autre commission scolaire (voir la lettre 2).

Les savoirs professionnels ont également **une pertinence sociale**. Nous avons pu le constater lors de la présentation orale du processus et du produit des recherches-actions dans différents lieux de communications. Les praticien.ne.s et les chercheur.euse.s manifestent de l'intérêt pour les savoirs produits et y voient un enrichissement pour la poursuite des travaux sur le bien-être en gestion de l'éducation. Ce fut le cas notamment lors de présentations à *l'Association des conseillers et conseillères pédagogiques du Québec* (Gagnon, Côté et Denis, 2017) lors de la présentation à la journée d'étude de la *Chaire de recherche pour contrer la violence en éducation* (Gagnon, 2017) et lors de l'*ACFAS* dans le cadre d'un symposium portant sur le bien-être en gestion de l'éducation (Gagnon, Guay et Lachapelle, 2019). Grâce à la rétroaction de certain.e.s participant.e.s. obtenue à la suite de ces présentations, il a été possible de confirmer la pertinence sociale des savoirs professionnels produits.

Finalement, sur le plan de la **pertinence éthique**, il est nécessaire de montrer que les savoirs professionnels génèrent des comportements éthiques et qu'ils ont été produits dans des conditions éthiques. Tout d'abord, pour répondre aux exigences académiques, la formalisation d'une alliance de travail précisant les conditions de réalisation de la recherche-action, les rôles et fonction des collaborateur.trice.s, le caractère confidentiel des échanges et les lieux protégés de consignation des données ont assuré que des conditions éthiques soient respectées. De plus, dans la réalisation des deux recherches-actions, un volet de développement professionnel était au cœur de la démarche (*pôle éducation*), ce qui fait que chaque leader a été en mesure de conscientiser *ses manières de penser, d'être et de faire*. L'accompagnement individuel et collectif offert aux leaders scolaires leur a permis de trouver un espace de régulation et d'objectivation de leurs pratiques ce qui incluait un questionnement sur leur éthique d'intervention.

3. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS CRÉÉS ET LEUR VALIDITÉ

Comme présenté au chapitre 3, j'ai retenu cinq critères propres à la recherche-action dans mon **Modèle d'accompagnement des leaders scolaires en recherche-action** pour évaluer la validité de la recherche-action. Je rappelle ici ces cinq critères en y apportant une justification sous forme de tableau.

Tableau 10. Critères de validité de la recherche-action réalisée à la CSDHR

Critères	Justification
La recherche en tant qu' action de recherche et d'éducation	1) Répond à un besoin réel de transformation des praticiens. J'ai clairement démontré dans l'introduction à cet essai que les recherches-actions réalisées répondaient à un besoin de transformation d'une situation professionnelle insatisfaisante (indices de mal-être du personnel scolaire en contexte de changement) et que plusieurs leaders scolaires souhaitaient s'engager dans la transformation de cette situation en documentant des pratiques d'accompagnement sur le plan individuel ou en générant un nouveau modèle de développement pédagogique et organisationnel davantage postconventionnel.
	2) Prend en compte les présupposés au regard de la recherche et de l'éducation de la chercheuse praticienne et des participants Les présupposés au regard de la recherche et de l'éducation sont clairement décrits dans le modèle d'accompagnement des leaders en recherche-action présenté au chapitre 3 et ces derniers ont été partagés avec les leaders scolaires engagés dans les projets 1 et 2. Les leaders scolaires se reconnaissaient dans les perspectives de l'apprenti et de la sollicitude, notamment en adhérant aux <i>manières de penser, d'être et de faire</i> bienveillantes, authentiques et postconventionnelles, privilégiées dans ces perspectives.
	3) Est appuyée sur des connaissances validées . Les principales connaissances validées utilisées pour soutenir les actions et les réflexions des leaders scolaires ont été présentées au chapitre 2 de cet essai. Elles ont été adaptées sous forme de schémas, tableaux, textes, diaporamas pour en faciliter l'appropriation par les leaders scolaires.
La recherche en tant que produit d'une action de recherche et d'éducation	4) Présente une description suffisamment précise pour vérifier ses qualités Au chapitre 4, on retrouve sous forme d'histoire la description des deux recherches-actions réalisées à la commission scolaire et leurs retombées.
	5) Présente plusieurs preuves significatives permettant de confirmer que la recherche-action a été réellement vécue et qu'elle a réellement eu les impacts décrits. Dans les limites de cet essai, quelques preuves sont apportées en appui (extraits de témoignages des leaders scolaires et de Dominique, schémas synthèses créés, productions de la CSDHR). Les autres preuves se trouvent dans les espaces virtuels collaboratifs. (<i>Mindomo</i> et <i>Office 365</i>) Pour un récit plus complet de chaque recherche-action et l'ensemble des preuves apportées, des rapports détaillés sont disponibles sur demande.

4. LE MOT DE LA FIN

La réalisation de ce projet doctoral a été pour moi et mes collaborateur.trice.s une façon de poser des pierres sur la route des leaders scolaires qui, au quotidien, portent la vision d'une école, d'une communauté, d'une société bienveillantes. Au-delà des savoirs professionnels générés, de leurs forces et de leurs limites, nous nous sommes transformés et avons conscientisé l'importance d'être le changement que nous souhaitons voir advenir en éducation, espérant ainsi qu'inspirés par nos *manières d'être et de faire* d'autres souhaitent s'engager sur ce même chemin. Je termine cet essai avec la citation suivante qui me donne l'espoir que ce qui a été semé est fertile et poussera ici et ailleurs dans le champ de l'éducation.

*« Quand les jardins sont semés, on ne se sent plus seuls responsables.
La terre prend son tour de garde. »*

Gilles Vigneault

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Canada : Éditions Transcontinental/Fondation de l'entrepreneurship.
- Baron, C. (2007a). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges; une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir. *Recherches qualitatives*, 27 (2), 104-132.
- Baron, C. (2007b). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez les gestionnaires postconventionnels. Dans M. Anadon (dir.) *Recherche participative; multiples regards*. 125-157. Québec, Canada : PUQ.
- Baron, C. (2007c). *Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges; une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir*. (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Bazinet, J. (2013). *Élaboration d'un recueil d'activités permettant aux enseignants du préscolaire d'intégrer la psychologie positive dans leur pratique professionnelle*. (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Bazinet, J., et Gagnon, B. Goyette, N. (2018). Le développement du bien-être à l'école primaire : une communauté d'apprentissage en action. *Vivre le primaire*, 31(2), 32-34.
- Beck, D. E. et Cowan, C. C. (1996). *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*. Malden, USA : Blackwell Publishers.
- Blackburn, E., Lachapelle, D. et Lafortune, F. (2015, mai). *Une réingénierie organisationnelle en trois actes*. Communication présentée dans le cadre du Congrès de l'ADIGECS : « Le leadership pédagogique, moteur de la réussite ». Québec, Canada.
- Boniwell, I. (2012). *Introduction à la psychologie positive. Science de l'expérience optimale*. Paris, France : Éditions Payot & Rivages.
- Boniwell I., Henry J., (2007). Developing conception of well-being : Advancing subjective, hedonic and eudémonic theories. *Social Psychological Review*, 9(1), 3-18.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Canada : PUQ.

- Brun, J-P., Biron, C., et St-Hilaire, F. (2009). *Guide pour une démarche stratégique de prévention des problèmes de santé psychologique au travail*. Université Laval, Québec, Canada : Service des communications et des relations avec le milieu (SCRM) de la Faculté des sciences de l'administration.
- Coghlan, D. et Brannick, T. (2014). *Doing Research In Your Own Organization*. Thousands Oaks, États-Unis : Sage Publication.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2018). Rapport annuel. Repéré à <<http://rapportannuel.csdhr.qc.ca/2016-2017/>>.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2018). Plan d'engagement vers la réussite. Repéré à <https://www.csdhr.qc.ca/commission-scolaire/plan-dengagement-vers-la-reussite/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cook-Greuter, S. R. (2004). Making the Case for a Developmental Perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), 275-281.
- Costley, C. et Lester, S. (2012). Work-based doctorates ; professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), 257-269.
- Covey, S. (2006). *La 8^e habitude. Faites-vous entendre et agissez*. Paris, France : Éditions First. J'ai lu.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Vivre La psychologie du bonheur*. Paris, France : Éditions Robert Laffont.
- CTREQ, (2015). *Un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/referentiel-agir-competent/>
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Montréal, Canada.
- Dagenais-Desmarais, V. (2013). De l'épuisement professionnel au bien-être au travail. Nouveaux paradigmes pour favoriser la santé psychologique optimale des employés. *Effectif*, 16(4), 10-17.

- Dagenais-Desmarais, V., et Privé C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ? *Gestion*, 35(3), 69-79.
- Desrochers, A., Laplante, L, Brodeur, M. (2015, août). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Actes de colloque SILE, Orford, Canada.
- De Zanet, F. et Vandenberghe, C. (2003). Conséquences des changements dans l'environnement de travail et leur évaluation sur le bien-être. Dans N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe, (dir.), *Bien-être au travail et transformation des organisations*. Actes du 12e congrès de psychologie du travail et des organisations, Association internationale de psychologie du travail de langue française Éditeur, Louvain, France : Presses universitaires de Louvain, DL 2003.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Doctorat professionnel en éducation (2019). *Guide des études au doctorat professionnel*. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Canada. (document interne).
- Dubreuil P. Forest, J. et Courcy, F. (2012). Nos forces et celles des autres : comment en optimiser l'usage au travail ? *Gestion*, 37, 63-73.
- Forest, J., Dubreuil, P., Crevier-Braud, I., Girouard, S. et Bergeron, É. (2011). Miser sur les forces des employés pour améliorer le fonctionnement au travail. *Effectif*, 14(2), 22-25.
- Fortin, C. (2015). *Leadership authentique et authenticité : Convergences et divergences et étude d'un modèle de développement*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Éditions Chenelière Éducation.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gagnon, B. (2017a, juillet). *La prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement : recherche-action auprès d'accompagnateurs d'une commission scolaire*. Communication présentée par affiche dans le cadre de la Journée francophone de psychologie positive. UQÀM, Montréal, Canada.

- Gagnon, B. (2017b, décembre). *Proposition de principes et pistes d'accompagnement pour des gestionnaires et professionnels qui souhaitent prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée dans le cadre de la Journée d'étude annuelle de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval. Québec, Canada.
- Gagnon, B. Côté, H. et Denis, S. (2017, octobre). *La prise en compte du bien-être dans l'accompagnement individuel du personnel scolaire en contexte de changement : recherche-action auprès d'une variété d'accompagnateurs d'une commission scolaire*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACCPQ. Drummondville, Canada.
- Gagnon, B. (2018). La prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement : principes et pistes d'action pour accompagnateurs. *Vivre le primaire*, 31(2), 40-42.
- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2019). Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle : une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. *Éducation Canada*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/equipe-de-leaders-authentiques/?lang=fr>
- Gagnon, B., Guay, M-H et Lachapelle, D. (2019, mai). *Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle; une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée dans le cadre de l'ACFAS, Colloque 532 (ADERAE). UQO. Gatineau, Canada.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs d'entreprises en contexte d'alternance Étude de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Canada.
- Gauthier, C, Bissonnette, S, Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal, Canada : Éditions ERPI.
- Gouvernement du Québec (2009). *La convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance : Guide d'implantation*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2017). *Politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. Repéré à <<https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>>
- Gouvernement du Québec (2018). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système de l'éducation. Plan d'engagement vers la réussite*. Guide 3 de 5. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition.pdf
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : Étude des forces de caractère chez les enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. (Thèse de doctorat). UQTR et UQÀM, Montréal, Canada.
- Guay, M-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Guay, M-H. et Gagnon, B. (sous presse a). Un modèle d'accompagnement systémique du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*.
- Guay, M-H et Gagnon. B. (sous presse b). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel : Une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. Dans Guillemette, S et Vachon, I. (dir) *Collectif en conseillance pédagogique*. (titre provisoire)
- Guay M-H. et Gagnon. B. (2019, juillet). *La diversité des modèles de leadership éducationnel des chefs d'établissement : l'apport des théories constructivistes-développementales pour en comprendre le sens et la portée*. Communication présentée dans le cadre du Symposium « L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement » Congrès de l'AREF, Bordeaux, France.
- Guay, M-H. et Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, L.Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation étapes et approches*. 183-210. St-Laurent, Canada : Éditions ERPI.
- Guay, M-H., Prud'Homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 539-576. Québec, Canada : PUQ.

- Guay, M-H. et Prud'Homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L.Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches*, 235-264. St-Laurent, Canada : Éditions ERPI.
- Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (1999). *Well-being : The foundations of Hedonic Psychology*. New York, USA : Russel Sage Found.
- Korthangan, F. et Vasalos, A. (2005). Level of reflexion; core reflexion as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching; theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Lafortune, L., Lepage, C et Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Québec, Canada : PUQ.
- Laguardia, J. G. et Ryan R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. Traduit et adapté de Albert Drouin. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Vers des communautés de travail inspirées*. Paris, France : Édition Diateino.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel en éducation*. (3^e éd.). Montréal, Canada : Éditions Guérin.
- Leroutier, G. (2010). *Communiquer efficacement; pour comprendre les autres et se faire comprendre*. Le Mans, France : Éditions Geraso.
- Lyubomirsky, S. (2008). *Comment être heureux et le rester. Une méthode scientifiquement éprouvée*. Québec, Canada : Éditions Flammarion.
- Mandeville, L. (2010). *Le bonheur extraordinaire des gens ordinaires. La psychologie positive pour tous*. Montréal, Canada : Éditions de l'Homme.
- Martin, Krumm, C. et Tarquino, C. (dir.), (2011). *Traité de psychologie positive*. Paris, France : Éditions De Boeck.
- McNiff J. et Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Reserarch Project*. (3^e éd). New York, États-Unis : Routledge.
- McShane, S.L., Steen, S. L., Benabou, C. (2013). *Comportement organisationnel. Comportements humains et organisations dans un environnement complexe*. (2^e éd.) Montréal, Canada : Éditions Chenelière Éducation.

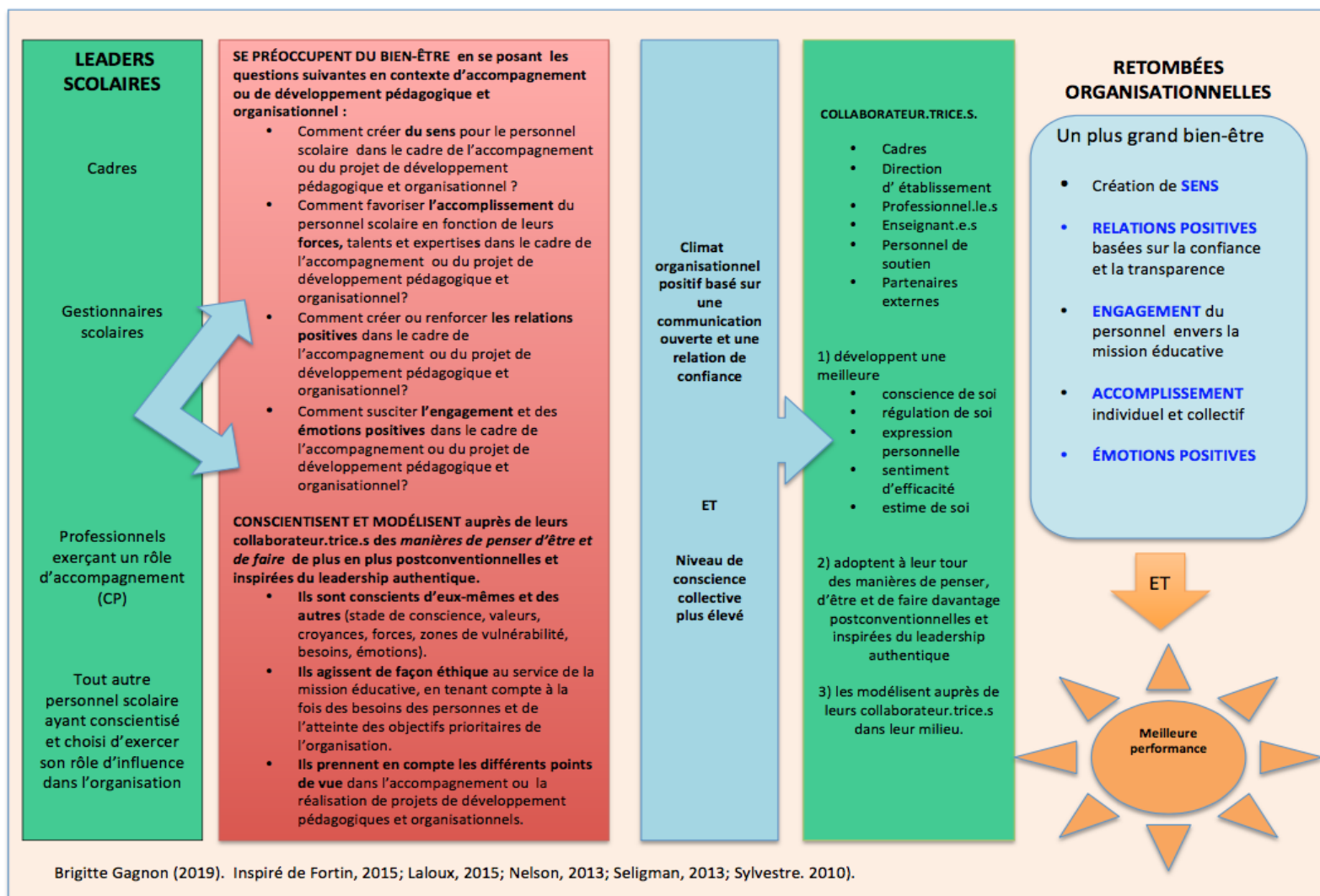
- Nelson, K. (2013). *Le leadership authentique : validation d'une mesure et étude de ses effets sur le climat de travail et le bien-être des personnes*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.). Paris, France : Éditions Armand Colin.
- Parent, É. (2013). *Exploration du processus de développement du leadership authentique en contexte de formation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Park, N. Peterson, C. Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Peacock, F. (2007). *Arrosez les Fleurs, pas les mauvaises herbes*. Montréal, Canada : Éditions de l'Homme.
- Pratt, D.D. (2002). Good Teaching : One Size Fits All? *New Directions in Adult and Continuing Education*, 93, 5-15.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), 165-188.
- Raby, C., Viola, S. et al. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, de la théorie à la pratique*. Montréal, Canada : Éditions CEC.
- Remoussenard C. et Ansiau.D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15-1. Repéré à <<http://pistes.revues.org/3337>>.
- Rooke, D. et W. R. Torbert. (2016). Les sept logiques d'action des leaders. *Harvard Business Review*, Hors-série, 76-90.
- Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol. Rev.*, (55), 68-78.
- Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials : A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, (52), 141-166.

- Ryff, C.D. et Singer B. (2000) Interpersonal flourishing; a positive health agenda for the new millennium. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* (4), 30-44.
- Salvoni, S. (2017). *Au cœur du leadership serviteur ; la santé psychologique du serviteur.* (Mémoire de maîtrise). HEC, Montréal, Canada.
- Seligman, M. (2011). *La Fabrique du Bonheur.* Paris. France : InterEditions.
- Seligman, M. (2013). *S'épanouir. Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être.* Paris, France : Éditions Belfond.
- Sylvestre, J. (2010). *L'efficacité du leadership authentique sur la qualité de la relation leader-membre dans un contexte de diversité culturelle.* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tremblay, E. (2012). *Le bien-être psychologique au travail dans une perspective de psychologie positive : ses antécédents, ses caractéristiques, ses résultats individuels et organisationnels.* (Essai de maîtrise). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur. Guides pratiques.
- Université Laval. FSA. (2019). *Programme Leaders.* Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=Pb0-G-sRxCg&feature=youtu.be>
- Université de Sherbrooke. (2019). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation.* Document intranet. Sherbrooke. Canada.
- Vanhulle. S. (2009a). Les savoirs professionnels se construisent dans un monde intermédiaire. *Prismes : Revue pédagogique HEP*, 10, 20-22.
- Vanhulle., S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : Savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofterr et B Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation; Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation.* Louvain-la-Neuve, France : Éditions De. Boeck Supérieur.

VIA Institute on character. Test en ligne repéré à
<https://www.viacharacter.org/survey/account/register>.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal, Canada : Éditions Gaëtan Morin.

ANNEXE A. SYNTHÈSE DU MODÈLE DE LEADERSHIP AUTHENTIQUE ET POSTCONVENTIONNEL A LA CSDHR ET SES RETOMBÉES SOUHAITÉES SUR LES COLLABORATEUR.TRICE.S ET L'ORGANISATION



ANNEXE B. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DES LEADERS SCOLAIRES EN RECHERCHE-ACTION

PRÉSUPPOSÉS AU REGARD DE L'ÉDUCATION		
	Perspective d'apprenti	Perspective de sollicitude
Manière de penser dans cette perspective	L'apprentissage se réalise dans le cadre de projets signifiants (sens) pour les acteurs qui partagent une vision et des valeurs éducatives. En misant sur les forces de chaque membre de l'équipe, il est possible de résoudre les situations insatisfaisantes, d'atteindre des objectifs (réussite) et d'en tirer des apprentissages individuels et collectifs.	Les personnes s'engagent, apprennent et peuvent s'accomplir si elles sont dans un climat de confiance et de bienveillance et si elles établissent des relations positives avec la personne qui les accompagne et leurs collègues. Il importe d'agir en leader authentique afin de permettre aux collaborateurs de faire de même, car cela a des retombées sur le bien-être de soi et des autres.
Principales valeurs	collaboration, engagement, sentiment d'appartenance	épanouissement, empathie, autonomie, liberté authentique, transparence
Rôles privilégiés	modèle, agente d'innovation pédagogique et organisationnelle collaboratrice, agente de transfert de connaissances, traductrice	amie critique, accompagnatrice bienveillante et authentique
Buts	Permettre aux leaders <ul style="list-style-type: none"> de développer une vision et des valeurs partagées pour la mise en œuvre d'un projet qui est important pour eux. de trouver des réponses à la question suivante : comment peut-on améliorer ou transformer cette situation insatisfaisante? 	Permettre aux leaders <ul style="list-style-type: none"> d'approfondir la connaissance d'eux-mêmes (forces, vulnérabilités, valeurs, émotions, besoins) de trouver des réponses à la question suivante : comment peut-on se développer individuellement et collectivement sur le plan des compétences et de la conscience en vivant ce projet?
Manière d'être dans cette perspective	Personne qui incarne dans l'action des manières d'être et de faire qui influencent le développement de compétences et de conscience individuel et collectif.	Personne consciente d'elle-même, attentive aux caractéristiques de chaque personne (émotions, sentiments, besoins, valeurs), qui encourage et suscite le partage par l'établissement d'une relation de confiance basée sur la transparence et par une communication authentique.

PRÉSUPPOSÉS AU REGARD DE LA RECHERCHE	
La mission d'une praticienne chercheuse exerçant sa fonction à l'intérieur d'une organisation scolaire est d'accompagner les leaders scolaires dans l'orchestration du développement pédagogique et organisationnel afin de transformer de situations professionnelles insatisfaisantes et d'en dégager des savoirs professionnels utiles pour eux-mêmes et pour d'autres praticiens ayant une situation professionnelle semblable à améliorer. Elle soutient les leaders dans leur pratique réflexive et leurs pratiques collaboratives et propose des mécanismes de régulation qui assurent la cohérence sur le plan systémique.	
Critères de validité	Outils de collecte de données
La recherche en tant qu'action de recherche et d'éducation <ul style="list-style-type: none"> répond à un besoin des praticiens. prend en compte les présupposés des participants au regard de la recherche et de l'éducation. s'appuie sur des connaissances validées. 	<ul style="list-style-type: none"> journal de bord grille d'autoévaluation entretien individuel et collectif actif observation participante espace virtuel collaboratif : Mindomo ou Office 365 traces écologiques : photos, notes personnelles, extraits vidéos, etc.
La recherche en tant que produit d'une action de recherche et d'éducation <ul style="list-style-type: none"> présente une description suffisamment précise pour vérifier ses qualités en tant que processus. présente plusieurs preuves significatives permettant de démontrer que la recherche-action a réellement été vécue et qu'elle a eu les impacts décrits. 	Méthode d'analyse en mode écriture

Étapes de la démarche de recherche-action	
Situation actuelle	Description de la situation professionnelle insatisfaisante et constitution de la problématique de la recherche-action <ul style="list-style-type: none"> À l'aide d'un diagnostic situationnel À partir d'un élan d'améliorer sa pratique pour changer les choses En tenant compte de la pertinence sociale, théorique et pratique
Situation désirée	<ul style="list-style-type: none"> Clarification d'une vision éducative partagée au sein de l'équipe de recherche-action où chacun rend explicite ses présupposés au regard de la recherche et de l'éducation Établissement d'objectifs liés aux trois pôles d'une recherche-action (Action, Formation et Recherche)
Planification	<ul style="list-style-type: none"> Détermination d'espaces de collaboration, de dialogue authentique et de prise de recul pour apprendre et agir et prendre des décisions éclairées concernant le projet Identification et vulgarisation des ressources théoriques et pratiques nécessaires à la réalisation du projet Formalisation de normes éthiques explicites (confidentialité, utilisation des données, etc.) Établissement d'un échéancier Planification des actions à réaliser selon l'échéancier Planification d'outils de collecte et d'analyse de données pour apprendre et agir et rechercher ensemble Partage des responsabilités et des rôles de chacun
Actions et régulation	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres individuelles ou collectives Mise en œuvre du plan d'action et ajustements Analyse et interprétation des données en cours d'action
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation des actions, des apprentissages et des retombées du projet (preuves à l'appui) en tenant compte des critères de validité. Formalisation des savoirs professionnels créés (modèle, principes, pistes d'action, outils, etc.)
Diffusion	<ul style="list-style-type: none"> Production d'un rapport utile pour les praticiens Réinvestissement des savoirs professionnels créés pour la poursuite du développement pédagogique et organisationnel au sein de l'organisation Diffusion dans l'organisation, dans les colloques professionnels et scientifiques Formation et accompagnement dans d'autres organisations scolaires Rédaction d'articles professionnels et scientifiques Formes variées (affiches, lettres, schémas synthèse, diaporama, matériel de formation, etc.)

Inspiré de Boutin 1997; Fortin, 2010; Guay, 2004; Guay et Prud'homme, 2011,2018; Laloux,2015; McNiff et Whitehead, 2010; Nelson,2013; Paillé et Mucchielli,2016; Pratt,2002; Seligman,2013.

ANNEXE C.SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉFINIS DANS L'ESSAI DOCTORAL

Définition

Les savoirs professionnels sont des savoirs issus de la transformation d'une situation professionnelle insatisfaisante sur la base d'une finalité et de présupposés partagés.

Ils sont inspirés de connaissances validées (savoirs théoriques et savoirs professionnels).

Ces savoirs peuvent influencer la transformation d'autres situations professionnelles sur la base de finalités et de présupposés semblables.

On reconnaît les savoirs professionnels à certaines **caractéristiques**.

Caractéristiques

- ✚ Ils sont **contextualisés** (SOMA).
- ✚ Ils sont **transférables** dans un contexte similaire.
- ✚ Ils sont **finalisés**.
- ✚ Ils sont **axiologiques**.
- ✚ Ils tiennent compte de **critères de validité**.
- ✚ Ils sont **diffusés** sous forme évocatrice pour les praticiens.

COMMENT LES GÉNÉRER?

En ayant recours à l'une ou l'autre des méthodologies associées à la grande famille de la recherche-action.



**Modèle
d'accompagnement des
leaders scolaires en
recherche-action**

À QUOI SERVENT-ILS? (FINALITÉS)



- ✚ Ils permettent à un ou plusieurs leaders d'agir avec davantage d'efficacité, d'efficience, d'utilité, de flexibilité et de pertinence (**ACTION**).
- ✚ Ils contribuent au développement professionnel individuel et collectif des leaders qui les génèrent et les utilisent (**ÉDUCATION**).
- ✚ Ils contribuent à la consolidation progressive du réseau des savoirs en éducation (**RECHERCHE**).

Inspiré de Costley et Lester, 2012; Doctorat professionnel en éducation, 2019; Gagnon, 2008; Guay, 2004; Guay et Prud'homme, 2011, 2018; Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016; McNiff et Whitehead, 2010; Vanhulle, 2009.

ANNEXE D. EXEMPLE D'UN EXTRAIT DE DIAPORAMA PRÉSENTANT UN PORTRAIT D'ACCOMPAGNATRICE



Louise Poirier
Conseiller pédagogique
en service de garde

+ Ma signature de forces

Forces de caractère	Forces de la relation en contexte d'accompagnement
<ul style="list-style-type: none"> Gratitude Assiduité, application et persévérance Reconnaissance de la beauté Impartialité, équité et justice Modestie et humilité 	<ul style="list-style-type: none"> Dans mes relations : Gratitude et appréciation de la beauté (dans l'autre) de sa valeur (je prends le temps de remarquer et de reconnaître les gens. (C'est aussi en lien avec le bien-être de la personne.) Humilité et modestie, je me place en offre à côté et non en statut d'expert.

Ma situation d'accompagnement

Nom : Louise P. Fonction : Conseiller pédagogique des services de garde.

Titre de la situation de soutien : **ACCUEIL PRÉMATURÉ**

Accompagner individuellement pendant votre contact de l'enfant en situation de complexité (voir 408).

ÉPI 1	ÉPI 2	ÉPI 3	AMC QUEL ?
ÉPI 1 : ÉPI 1 (personne) (personne) un accompagnement personnalisé en lien avec les besoins de l'élève.	ÉPI 2 : ÉPI 2 (personne) (personne) un accompagnement personnalisé en lien avec les besoins de l'élève.	ÉPI 3 : ÉPI 3 (personne) (personne) un accompagnement personnalisé en lien avec les besoins de l'élève.	AMC QUEL ? ÉPI 4 (personne) (personne) un accompagnement personnalisé en lien avec les besoins de l'élève.

Adapté de l'Annexe 408 des Documents de référence (Drapeau et Wang, 2004)


+ Mon objectif

« Dans le cadre de ce projet, je veux avoir de nouvelles connaissances ainsi qu'une meilleure compréhension de ce qu'est le bien-être afin de trouver des moyens efficaces de contribuer au bien-être des techniciennes en service de garde que j'accompagne dans le cadre de la mise en place de la plate-forme éducative en lien avec le projet éducatif.

+ Les outils développés pour prendre en compte le bien-être

« Un outil pour permettre de connaître l'état émotionnel des personnes en début de rencontre.

Ce matin j'arrive:



+ Une stratégie pour prendre en compte le bien-être : Des courriels d'encouragement et de reconnaissance.

Bonjour à tous et à toutes,

Je vous souhaite une merveilleuse semaine des services de garde.

Merci des enseignants et autres bien-veillants qui font le bonheur des parents et de leurs petits enfants. Il n'y a rien de plus précieux pour un parent que de partir au travail le matin en pensant à son enfant qui sera en sécurité et que des personnes attentionnées et dévouées sont là pour en prendre soin et leur offrir de belles activités qui les rendent heureux.

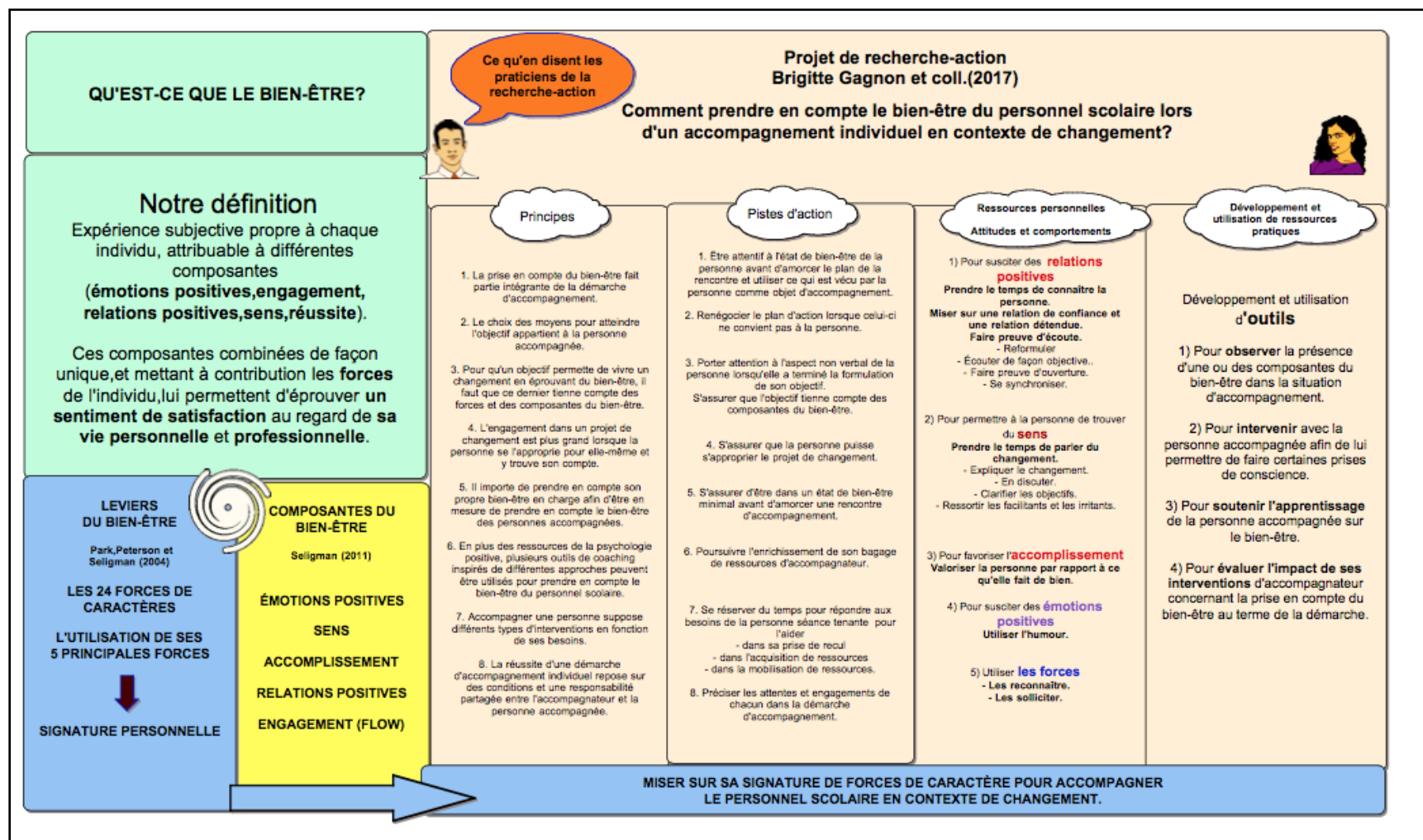
En cette semaine des services de garde, je vous souhaite de vous réjouir, de prendre du plaisir de vous réjouir les uns les autres, de rire et de vous amuser plus que jamais avec vos jeunes.

Voilà mes vœux et je vous prie de les transmettre à tous les enfants et par le fait même à toute la communauté.


Bonne célébration,

Louise Poirier
Conseiller pédagogique,
Services de garde
408-1000-1111, 1000-1111
www.mtl.ca


ANNEXE E. PRINCIPES ET PISTES D'ACTION POUR PRENDRE EN COMPTE LE BIEN-ÊTRE DU PERSONNEL SCOLAIRE LORS D'ACCOMPAGNEMENTS INDIVIDUELS EN CONTEXTE DE CHANGEMENT




ANNEXE F. MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATIONNEL POSTCONVENTIONNEL DES LEADERS DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTES-RIVIÈRES




Notre modèle de développement pédagogique et organisationnel




Les personnes sont ce qu'il y a de plus important, non seulement pour ce qu'elles font mais surtout pour ce qu'elles sont.
Éric Blackburn



C'est par l'engagement que nous offrons le meilleur de soi et que nous y trouvons du sens.
Mario Champagne



Je crois que les choses ont du sens quand on bâtit ensemble et ce, dans un esprit de bienveillance et d'écoute où chacun découvre son pouvoir personnel et professionnel.
Dominique Lachapelle



Agir avec bienveillance, créer des liens et avoir des communications ouvertes et authentiques, c'est mettre la personne au cœur du développement professionnel.
Sophie Latreille

Pour nous, le développement pédagogique et organisationnel à la CSDHR c'est :

1. Se donner une vision claire et partagée de ce que devrait être la réussite de nos élèves dans notre milieu.
2. S'engager à mobiliser les ressources nécessaires à la réussite de tous les acteurs.
3. Investir dans le développement personnel et professionnel des personnes.

Pourquoi faire du développement pédagogique et organisationnel à la CSDHR ?

Pour assurer l'accès à l'éducation à tous les élèves et mobiliser un maximum de personnes afin de favoriser leur réussite.

Recherche-action des leaders de la direction générale de la CSDHR
 Brigitte Gagnon (2018)



COMMENT LE FAIRE?


NOS 10 CLÉS de cohérence pour le DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATIONNEL à la CSDHR DAND LE CADRE DE LA CRÉATION DU PEVR



1. Conscientiser et rendre explicite nos valeurs et croyances individuelles et collectives. (recto du napperon)	6. Soutenir et encourager la collaboration pour agir et apprendre. <ul style="list-style-type: none"> Utilisation de modalités collaboratives (word café, graffitis collectifs, documents collaboratifs, etc.). Participation des membres du comité PEVR pour animer les tables collaboratives. Promotion de la culture de collaboration (CAP, CA, COP, etc.).
2. Agir en leader authentique. <ul style="list-style-type: none"> Actions sous-tendues d'une intention bienveillante. Bonne conscience de soi, des autres et de son environnement. (forces, zones de vulnérabilité) Transparence relationnelle basée sur la confiance, l'ouverture et l'authenticité. Traitement équilibré de l'information (collecte de données provenant de consultations, ajustements, validations avant de prendre des décisions.) 	7. Mettre en œuvre des stratégies de communication afin d'assurer une compréhension commune des composantes du PEVR. <ul style="list-style-type: none"> Création d'une démarche de communication. Utilisation d'un langage commun pour donner du sens aux différents concepts. Utilisation de la rétroaction du comité PEVR pour valider si ce qui est présenté est compréhensible.
3. Favoriser la mobilisation du personnel scolaire autour d'une vision et de valeurs partagées. <ul style="list-style-type: none"> Détermination de la vision et des valeurs AVEC le personnel scolaire dans le cadre de groupes d'émergence et du comité PEVR. Création d'un mouvement collectif autour d'un projet porteur de sens et de pertinence. Modélisation des manières d'être et de faire. 	8. Soutenir le transfert des connaissances issues de la recherche (CIR) ainsi que des savoirs professionnels de l'organisation (expertise individuelle et collective). <ul style="list-style-type: none"> Partage des sources (CIR) venant à l'appui aux choix et décisions. Préoccupation du transfert de la démarche du PEVR auprès des gestionnaires (partage d'outils, de PPT, de documentations). Reconnaissance et utilisation de l'expertise interne.
4. Se donner une vision systémique des relations qui existent entre les différentes composantes de l'organisation. <ul style="list-style-type: none"> Invitation du personnel scolaire de l'ensemble des sous-systèmes de la CS à venir contribuer à l'établissement de la situation actuelle, de la situation désirée et du plan d'action. Représentativité de différents personnels scolaires et des membres de la communauté éducative dans les comités. 	9. Accompagner les individus et les groupes dans leur développement professionnel. <ul style="list-style-type: none"> Importance accordée au développement professionnel de tous les employés. Mise en place de la supervision individuelle et collective. Création d'un plan d'action évolutif où chaque membre du personnel pourra contribuer en misant sur ses forces.
5. Se donner un processus émergent de développement pédagogique et organisationnel. <ul style="list-style-type: none"> Établissement d'étapes : <i>Situation actuelle, situation désirée, plan d'action, action et régulation, évaluation de l'action.</i> Choix de trois axes d'intervention (L'élève, le personnel et l'établissement). Création d'espaces d'influence tout au long de la conception et du déploiement. 	10. Être accompagnés. Temps de prise de recul individuelle et collective : a) avec une conseillère en gestion de l'éducation (doctorante); b) avec une équipe de recherche et développement. <u>Intentions derrière ces deux types d'accompagnement :</u> <ul style="list-style-type: none"> soutenir la pratique réflexive et l'apprentissage dans la prise de décisions; soutenir le développement d'une culture collaborative; assurer la cohérence des actions sur le plan systémique; favoriser l'utilisation des CIR et le développement de savoirs professionnels insitutionnels; assurer un mécanisme de régulation.

Recherche-action avec les leaders de la direction générale de la CSDHR / Brigitte Gagnon (2018)

ANNEXE G. SCHÉMA SYNTHÈSE DES COMITÉS SUR LE BIEN-ÊTRE

		VALEUR : Qu'est-ce que la bienveillance à la CSDHR? La bienveillance réfère aux attitudes des personnes qui démontrent de l'empathie, de la compassion et un souci du bien-être des autres . Elle consiste à offrir les meilleurs services requis en fonction des besoins de chacun pour assurer la réussite de tous les élèves.	
Enjeux		Communication efficace et authentique / Milieu bienveillant, stimulant et sécuritaire	
Équipe de pilotage « Bien-être au travail » <ul style="list-style-type: none"> • Direction générale • Direction des ressources humaines • Direction des services éducatifs • Conseillère en gestion de l'éducation 		Mandat: <input type="checkbox"/> Assurer une cohérence des orientations et actions dans les différents comités engagés dans le déploiement de stratégies favorisant le bien-être des employés <input type="checkbox"/> Assurer la régulation des actions pour atteindre les objectifs annuels et être en mesure d'en rendre compte auprès de la direction générale. Budget / Ressources nécessaires Suivi des objectifs et des cibles	
Comité Santé et bien-être		Communauté des agentes bienveillantes	Personne responsable : Brigitte Gagnon 3 conseillères pédagogiques
Mandat	Offrir des activités variées pour favoriser la santé et le mieux-être et des relations harmonieuses au centre administratif	Mandat	Sensibiliser le personnel scolaire afin qu'il soit en mesure d'agir avec bienveillance et de prendre en compte le bien-être lors d'interventions éducatives ou administratives.
Membres	Représentants de chaque service du centre administratif	Personnel scolaire ciblé	Équipe-école, service de garde, gestionnaires, professionnels, enseignants, techniciens en éducation spécialisée, personnel en insertion professionnelle etc.
Trois sous-comités	Vitalité Jumelage Relations positives (communication bienveillante)	Moyens	Offrir une capsule d'information et des ateliers de sensibilisation adaptés aux besoins du personnel scolaire concerné.
Comité paritaire		Thèmes abordés	Atelier 1 Psychologie positive Bien-être Bienveillance Communication bienveillante
Mandat	Participer à la recherche de moyens pour l'élimination de risques pour la santé physique et psychologique.		Atelier 2 Émotions positives Sens/ Engagement Forces de caractère
Membres	<ul style="list-style-type: none"> • Six gestionnaires • Deux représentants de chacun des syndicats • Une coordonnatrice RH 		